

O texto literário (re)fazendo-se no planeamento da leitura escolar: o caso do Programa de Português proposto em 2013

José Maria Baptista de Carvalho

Dissertação de Mestrado em Sociologia

Junho 2018

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre em Sociologia, realizada
sob a orientação científica de José Manuel Resende

Índice

1. Introdução.....	1
2. Caso de Estudo.....	7
3. Conquistando a Imanência.....	15
3.1. Substancialismo do Social e Objeto-Avatar.....	15
3.2. Social da Imanência e os Quase-Objetos.....	24
3.3. Para uma Sociologia Relativista: a verdade da relação e as múltiplas ontologias.....	32
4. Para uma Sociologia das Controvérsias e dos Limiares.....	37
4.1. Controvérsias: das causas rachando os objetos.....	37
4.2. Limiares: a lógica do atravessamento.....	40
4.3. <i>Attachment</i> : em busca do grau zero do conceito.....	44
5. O Programa: Agenciamento e Dispositivo.....	48
5.1. Agenciamento Literário.....	48
5.2. Agenciando (n)o Dispositivo: o estrato literário.....	55
6. Esboço para uma analítica do planejamento da leitura literária em situação de aula.....	65
6.1. A experiência da leitura literária.....	65
6.2. As justificações do MEC e as operações críticas da APP.....	70
6.3. A técnica inferencial e as construções dos saberes literários (MEC).....	83
6.4. Aprendendo a leitura literária (APP).....	106
7. Ponto da Situação e Pistas para Exploração Futura.....	121
8. Bibliografia.....	124

O texto literário (re)fazendo-se no planejamento da leitura escolar: o caso do Programa de Português proposto em 2013

José Maria Carvalho

Resumo: O texto literário tem sido recorrentemente estudado pela Sociologia, todavia, não raras vezes ele funciona como reflexo da realidade social, como instrumento de dominação e de reprodução de desigualdades, como símbolo distintivo. Por nosso turno, gostaríamos de estudar o literário sem o fazer derivar para outras realidades que lhe são alheias, estudá-lo enquanto de faz, desfaz e refaz. Nesse sentido, estudamos a controvérsia despoletada em torno do Programa de Português do ensino secundário proposto pelo Ministério da Educação e Ciência em 2013 e objetado pela Associação de Professores de Português. Enfatizando as relações em que o texto literário participa em cada um destes agenciamentos, procuramos captar como cada um deles planeia e forma um território para a leitura literária escolar. Desta forma, perceberemos a formação daquilo que, regra geral, a Sociologia toma por adquirido, isto é, como o texto literário se torna efetivamente signo. Os agenciamentos aqui estudados mostram duas maneiras diferentes de o fazer, uma tendendo para a organização de um território de leitura filtrado por um saber literário canónico, outra mais inclinada para uma leitura passional.

Palavras-Chave: texto literário, programa escolar, leitura

Abstract: The literary text has been generally studied by Sociology, however, frequently it works as a reflection of social reality, an instrument of domination and reproduction of inequalities, as a symbol of distinctive strategies. Differently, we would like to study the literary without drawing it to other realities that are strange to it, to study it while it does, undoes and remakes. In this sense, we study the controversy triggered around the Portuguese Program of secondary education proposed by the Ministry of Education and Science in 2013 and criticized by the Association of Portuguese Teachers. Emphasizing the relations in which the literary text participates in each of these agencies, we try to capture how each one of them plans and forms a territory for the literary reading in school. In this way, we will perceive the formation of what, usually, sociology takes for granted, that is, how the literary text effectively becomes a sign. The agencies here studied show two different ways of doing this, one tending towards the organization of a territory of reading filtered by a canonical literary knowledge, the other more inclined to a passional reading.

Keywords: literary text, school program, reading

1. Introdução

Abrir uma dissertação pela divulgação dos objetivos norteadores da investigação que lhe está associada encerra um aparente, e só aparente, paradoxo: o de essa abertura nunca poder ser um verdadeiro começo ou, se preferirmos, o da impossibilidade de ver nesses objetivos a origem da investigação. A identificação dos objetivos não constitui um momento anterior à investigação, é-lhe contemporânea; não configura um suposto fundamento da mesma, ladeia-a, é-lhe imanente; não lhe é causa, é participante. Significa isto, pois, que principiando com a exposição dos objetivos, a cronologia das práticas de investigação e a ordenação do texto não se expressam mutuamente e muito menos correspondem. Com efeito, o texto nunca é essa película transparente que, presumidamente garantida por uma estrutura académica de redação, asseguraria uma visualização direta — e afiançam-nos que também adequada — do desenrolar da investigação. Todavia, não se correspondendo, dissertação e investigação pressupõem-se. Se consideramos redutor ver na primeira uma mera forma de tornar pública a segunda, é justamente por aquela integrar visceralmente esta. Desta forma, considere-se esta abertura de um ponto de vista estritamente estratégico-textual: os objetivos de seguida enunciados, de nada sendo origem, têm por única função beneficiar o processo de leitura.

Serve o presente para advertir que muitas das noções esboçadas desde já na abertura — bem como a sua articulação —, só mais tarde, sendo remetidas ao caso estudado e colocadas em diálogo com outros universos teóricos, serão explicitadas. Consequentemente, muitas das proposições inicialmente adiantadas parecerão infundadas, afigurando-se justificadas, possivelmente, só em reflexões ulteriormente encetadas. Este procedimento parece-nos, apesar de tudo, vantajoso. Em primeiro lugar, porque não acreditamos na preexistência do fenómeno estudado, impensado, ao qual, após apresentação tal-qual a sua natureza, se sobreporia o pensamento teórico; acreditamos, pelo contrário, que a formulação dos objetivos resulta já de uma forma de pensar o fenómeno e que é nesse estado, já pensado, que o mesmo é inevitavelmente apresentado. Em segundo lugar, porque, adiantando os objetivos, ser-nos-á permitido avançar já com uma estrutura formal plausível aos olhos do leitor, estrutura essa que, conduzindo o curso do texto, serve de grelha de inteligibilidade à sua leitura.

Se tivermos, assim sendo, que nomear uma inquietação transversal ao texto, diríamos que ela é a da formação do literário. Se mais não é do que uma mera constatação de facto lembrar que, diariamente, nos deparamos — se voluntária ou involuntariamente,

pouco importa para o escapelo a que aqui nos propomos — com um vasto número de conteúdos escritos, afirmar a variedade das formas de produção, circulação e receção dos mesmos, não será uma asserção mais arriscada. Uma indicação de trânsito escrita, uma ementa de restaurante, o nome de uma marca comercial inscrita no rótulo de uma garrafa, um anúncio publicitário, um regulamento disciplinar, um recibo, um contrato, uma notícia de jornal, um tratado filosófico, um romance: a única semelhança é, pura e simplesmente, o recurso ao alfabeto. Se é impossível ver nesta pletora de conteúdos escritos um universo coerente, isso não se deve a qualquer (pré-)conceito teórico, mas sim porque, na prática quotidiana, ninguém se atreve a colocar no interior de uma mesma categoria o nome de uma cadeia hoteleira e um poema. A diversificação atinge tal grau que a própria noção ‘conteúdos escritos’ — categoria por nós avançada pelo seu baixo grau de especificação — levanta dificuldades. Em rigor, não deixamos de incorrer numa petição de princípio, uma vez que nem todo o escrito passa pelas transformações necessárias para se tornar *conteúdo* escrito.

O uso da categoria é tanto mais problemático quando pensamos que certos escritos — utilizaremos, doravante, a fórmula reduzida ‘escritos’ por ser a única que se nos surge capaz de não transcender a única constante daquilo que se propõe referir, ou seja, a inscrição alfabética num qualquer suporte — entram em regimes de produção, circulação e receção bem mais próximos e familiares de objetos que não passam pela inscrição alfabética do que propriamente regimes inerentes a outros escritos. Uma tela a óleo e um texto romanesco são objetos cuja afinidade social — e com isto referimo-nos aos cruzamentos e interseções dos seus regimes de produção, circulação e receção — é largamente superior àquela estabelecida, por exemplo, entre esse mesmo texto e uma reportagem jornalística, ou até mesmo um artigo científico. Assim sendo, o recurso à inscrição alfabética, podendo ser condição necessária à formação do texto literário — e mesmo esta asserção não deve ser tida por certa, não estando imune ao contraditório —, não lhe é, definitivamente, suficiente.

Posto isto, nem mesmo a noção ‘escrito’ é adequada. Isto porque nenhum escrito o é verdadeiramente ou, melhor dizendo, o é apenas. Ele é sempre mais que isso. A conceção de um escrito impoluto, asséptico, letra pura, não resulta senão de um esforço de abstração que não encontra correspondência real. Mais: em grande parte dos escritos, designadamente os literários, nem mesmo esse esforço é concebível, já que o próprio escrito é em si mesmo múltiplo, mistura de linguagens e formas discursivas. Essa é, aliás, a condição de um escrito se converter em texto, isto é, em textura, logo, prática de

composição. O texto é, como adiante se verá, uma multiplicidade (Deleuze & Guattari, 1995), uma multiplicidade-texto. Aliás, só assim poderão ser concebidos os agenciamentos (Callon, 2009; Deleuze & Guattari, 1995) a que as linguagens são sujeitas, que as põem a atuar umas sobre as outras – eis a tarefa do escritor, pôr em conexão diferentes linguagens, diferentes organizações semióticas de forma a engendrar efeitos no leitor. Tradicionalmente, o teórico literário é aquele que está habilitado a identificar e pensar o funcionamento desses mesmos agenciamentos. Porém, não basta. Porque nenhum escrito se limita a tornar texto, nem mesmo a título provisório. Esclarecemos: os agenciamentos a partir dos quais um escrito se torna texto, são aqueles que simultânea e imediatamente o convertem em texto categorizado, onde texto e texto categorizado surgem de um só jato, num só e mesmo movimento. Portanto, o escrito não se torna texto antes de ser literário, ao invés, ele torna-se, de uma assentada, texto literário. A ter que optar, seria inclusivamente mais viável supor que um texto se torna texto por se ter convertido literário, sendo que o literário forneceria a lente a partir da qual o escrito seria identificado como texto. Quem diz literário, diz científico, filosófico, etc.

Que agenciamentos são esses? Não bastarão os contributos da teoria literária? Não será suficiente dirigir o olhar para a superfície textual onde as várias e diferenciadas linguagens são agenciadas e atuam? Consideramos que não. Se referimos o texto literário enquanto forma trabalhada de uma multiplicidade, se, nesse trabalho, invocamos particularmente a tarefa do escritor enquanto agenciador de linguagens e do teórico literário enquanto estudioso desses mesmos agenciamentos, não acreditamos, todavia, que a problemática aí se esgote e muito menos que o sociólogo se veja demitido de exercer o seu ofício. Simplesmente, entendemos que o texto literário só é quando atua, mediante atuação, no momento em que se volta para fora de si mesmo, exigindo sempre, pois, a presença de algo que não ele próprio. A sua atuação só é verificável pelo rasto que os seus movimentos deixam atrás de si, o que é o mesmo que dizer que ele se faz notar e dá prova de vida nos e pelos vestígios deixados no que lhe é diferente. Ele só se mostra pelas marcas impressas noutros seres, corpos, objetos. Não ignoramos, neste processo de abertura, o papel desempenhado pelos procedimentos do escritor: eles importam e constituem-se necessários. O que aqui argumentamos é manifestamente menos excêntrico: pensamos, unicamente, que os contributos que a teoria literária oferece são exíguos para pensar a formação do literário, na medida em que o texto não paira sobre um vazio, não se volta sobre si mesmo fechando-se em redoma, mas contrariamente, acha-se, desde sempre, já relacionado. Cabe ao sociólogo seguir, descrever e analisar as

conexões em que o texto literário se descobre inscrito — é aí que reside a chave da sua formação. Que operações, conectando-o, lhe dão forma e função? Que ligações são essas que o fazem atuar? De que tipo e com o quê? O que as medeia?

Pensar a formação do literário pede, portanto, atenção a todas as situações em que o texto se encontra presente ou, o mesmo será dizer, em que o mesmo atua. Peirce (1878), como outros pragmatistas aliás, já advertiam que, fosse possível levar a cabo essa empreitada e diríamos que o literário se define pelo somatório de todos os seus efeitos, de todos os seus desdobramentos práticos, definir-se-ia pela soma de tudo aquilo que pode fazer. A listagem de todos os seus efeitos proporcionar-nos-ia o acesso ao literário. Dada a enormidade da empresa, e cujas fronteiras, ademais, sempre são indefiníveis, limitar-nos-emos ao estudo de uma situação específica: o planeamento da leitura literária por via do exame do ‘Programa e metas curriculares de Português - ensino secundário’, documento proposto pelo Ministério da Educação e da Ciência (MEC) na viragem do ano de 2013, bem como o documento que o vem objetar, redigido pela Associação de Professores de Português (APP) e intitulado ‘Parecer sobre o programa e metas curriculares de Português do ensino secundário’. Como é o texto literário neles integrado? Com o que estabelece relação? Como se arquitetam essas relações?

Tomar por referência a situação evocada não é sinónimo de nela ver qualquer tipo de primazia na formação do literário. Ela apenas constitui um ponto de entrada, tão válido quanto qualquer outro. A leitura literária, neste caso a programação da mesma, *faz* o texto literário, desfazendo-o e refazendo-o a cada leitura, performando-o (Butler, 1988; Mol, 1999) e fazendo-o atuar, ativando-o, agenciando-o. O texto literário não é, pois, anterior à programação escolar da sua leitura, ele faz-se também, mas não só, é claro, por essa mesma programação. Ler é, acima de tudo, produzir.

Ver no planeamento do que deve ser a leitura literária uma maneira de fazer o texto literário não deixa de soar evidente a partir do instante em que nos libertamos da ligação, imposta pelo saber económico clássico, entre os processos de produção, circulação e consumo e a forma de uma sucessão temporal cronologizada. Em primeiro lugar, o próprio termo ‘consumo’ mostra-se inadequado, na medida em que remete para um uso, isto é, para a manutenção de uma relação específica, uma de muitas, com o objeto. O texto literário pode entrar em relações de uso, evidentemente, porém, elas não o esgotam, nem sequer previsivelmente nele assumem especial relevância. Não podemos, nem queremos, predefinir e unificar a atuação do texto literário, qual bem económico, onde se acham já supostos, de um lado, um sujeito que usa, que consome, de outro, um

objeto passivo, usável. Inversamente, o que almejamos é entender como é que aquilo que, um pouco grosseiramente, apelidamos de escrito, sendo agenciado numa multiplicidade originariamente carente de sujeito e objeto, se torna participante, atuante num determinado curso da ação. Em segundo lugar, parece-nos igualmente ilusório presumir um ciclo de três etapas claramente distintas e periodizadas: inicialmente, um processo de produção que, por sua vez e só no momento em que se finalizasse, daria lugar a um processo de circulação, à colocação do objeto nos canais de divulgação cujo término seria, justamente, o consumo, o uso desse objeto outrora produzido. Este modelo mostra-se completamente desapropriado: o texto literário forma-se por um conjunto de agenciamentos, todos eles por definição produtivos, que se situam, e forçando o recurso ao tridente, ao nível da produção, da circulação e da receção (Deleuze & Guattari, 2004). Nenhum deles detém o primado do literário, senão o conjunto de agenciamentos distribuídos e articulados — e ainda fará sentido utilizar a tripartição? — pelos três níveis.

O Programa de português, bem como o parecer que o confronta, afiguram-se, desta forma, verdadeiros agenciamentos do texto literário. Serão eles, precisamente, a matéria-prima do estudo aqui esboçado. Até porque, na realidade, o Programa não é, como veremos, um mero agenciamento. Ele agencia o texto literário, inscrevendo-o num verdadeiro dispositivo (Foucault, 2000), isto é, prescrevendo e solidificando as relações que o mesmo deverá manter, enquadrando e fazendo de si derivar outros agenciamentos do literário postos em curso em situação escolar. Na realidade, dispositivo e agenciamento são duas noções que mantêm relações extremamente intrincadas, não funcionando um sem o outro, e vice-versa. Perceberemos que o dispositivo-Programa desenha e sugere uma aproximação ao texto de teor iminentemente compreensivo, isto é, que prescreve uma leitura realizada mediante a aplicação de uma técnica inferencial-interpretativa que inevitavelmente performa o texto.

Perante o Programa, mas também o parecer público, extrairemos dois grandes eixos analíticos. Um primeiro diz respeito à formação de um saber literário ou, noutros termos, visa pensar as ferramentas forjadas em torno da interpretação textual e que lhe garantem, não só a pertinência, mas também a eficácia: veremos como se produz uma temporalidade especificamente literária e um cânone que lhe está intimamente associado, como se põe o texto a significar por uma convocação específica dos termos ‘autor’ e ‘contexto’, como, afinal, adquire o texto literário os seus contornos. Um segundo eixo será concernente à forma pela qual documentos estabelecem e organizam o processo de transmissão desse saber, como projetam eles uma certa engenharia pedagógica que e

impõe certos critérios de avaliação, como definem relacionalmente as posições do mestre e do aprendiz. Note-se que entre os dois eixos nenhum tem primazia teórica nem nenhum tem antecedência temporal sobre o outro. Tudo acontece de uma só vez, concomitantemente. Além destes dois, ou melhor dizendo, imiscuído nestes dois, entrever-se-ão, esporadicamente, linhas que indiciam os modos de subjetivação do leitor literário: que forma deve o sujeito tomar com o propósito de estabelecer uma relação dita adequada com o texto literário, que corpo, que cognição resultarão da performance do mesmo? O literário será, posto isto, visto como o resultado efetivo da produção, seleção, convocação e conformação de certo número de singularidades, de figuras, de seres, de entidades; será um estrato (Deleuze & Guattari, 1995) do qual emergirão um sujeito literário e um objeto literário.

Dizer que o literário é construído não significa que ele não seja real, é exatamente o oposto: é real porque construído. É por isso que acrescentar o adjetivo social ao substantivo construtivismo não passa de uma redundância perigosa a evitar (Latour, 2012a). Não há construções sociais e construções não-sociais, somente construções. Nenhuma divisão se escava entre elas. Assumir o literário como uma ilusão a desmistificar repousaria numa premissa que é aqui frontalmente recusada: a premissa de que natureza e cultura fundam uma oposição dual. Na verdade, tudo é construído, o que acontece é que o grau da participação humana varia de construção para construção. No limite, poderemos até conceber construções que prescindem em absoluto da participação humana direta. O facto de o texto literário ser construído significa apenas que ele efetivamente existe, que passou a existir e, como tal, é um artifício, mas não artificial, o que não nos deixaria de reenviar para uma alegada realidade real que constituiria um modelo, primeiro, natural, original que, segundo o ponto de vista aqui defendido, não existe. Nada há a desmistificar, tão somente a seguir construindo. O literário é uma dimensão, um certo tipo de dimensionar, de desdobrar, de (se) pôr em relação, de nos engajarmos com o texto e o ambiente material (Thevenot, 2001, 2006). Nada há atrás do texto, a suspeita é, além de inócua, perniciosa. É antes em seu redor, bem aí, nessa ténue linha pela qual escorrega para fora de si, nessa atmosfera (Gil, 2005) que dele, mas não só, emana, é bem aí que fulgura o seu próprio universo de possibilidades.

2. Caso de estudo

É certo que o Programa da disciplina de Português do ensino secundário não é imutável. Na verdade, as últimas décadas mostram-nos que as suas alterações têm sido uma constante. De qualquer modo, pouco importa para o caso traçar o historial das mesmas, já que não temos por horizonte elaborar um estudo longitudinal e comparativo das presenças do texto literário nos sucessivos Programas de Português homologados ao longo das diferentes governações. O nosso interesse é manifestamente outro: delimitar e isolar um momento específico dessas constantes transformações com o objetivo de descrever e analisar as formas como nele se convoca e enquadra o texto literário.

Não temos por finalidade a construção de uma historiografia do texto literário, das suas diferentes utilizações em contexto escolar e, muito menos, dos variados Programas de Português que foram estando em vigor no ensino secundário. E, todavia, recusamos aquiescer à crítica daqueles que nesta opção metodológica notam a absoluta ausência de uma perspectiva temporal. Na realidade, procuramos o contrário, visto que, em rigor, o implícito da via aqui seguida não é a ausência de tempo, mas a recusa da imposição apriorística de uma linha temporal contínua que nos parece obliterar a análise da especificidade do tempo literário e os modos através dos quais ele é produzido. Cronos mais não é do que uma das figuras que o tempo pode adotar, uma das maneiras de ele se organizar (Serres, s/d). Falando de algo como *o* tempo, aliás, já nos estamos a vergar a Cronos. Tudo o que existe são temporalidades plurais, cada uma delas com um funcionamento específico, mas todas resultantes de um conjunto de agenciamentos que as mistura. Não há tempo puro, forma-tempo kantiana, apriorística, na qual se integraria, vindo de fora, o texto literário; o que há são temporalidades sempre já mestiças, temporalidades às quais cumpre ao investigador tomar o pulso a todo o instante, sob pena de se ver impedido de penetrar na temporalidade literária.

Evitar sujeitar o literário a Cronos não significa descriminá-lo este último à partida. Caso ele surja, não nos coibiremos de puxar as suas linhas enformadoras, de lhe ler as implicações e as modalidades pelas quais se conecta com outros elementos. Significa apenas que não o temos por adquirido. Não esquecemos o tempo, o que não queremos é conferir-lhe um modelo pré-formatado aplicável a tudo e onde tudo teria lugar; não ignoramos a história, o que não queremos é tomá-la como externa ao literário, depositária do literário. Pensar a formação do literário é pensar a formação de uma temporalidade literária (Didi-Huberman, 2017), é pensar a emergência da possibilidade

de uma história literária. O Programa, neste sentido, constitui-nos um laboratório privilegiado para identificar as linhas temporais em questão no ensino literário, para analisar as relações que entre elas se estabelecem, para pensar, enfim, a formação do texto literário. A construção da temporalidade literária posta em curso pelo Programa será desenvolvida quando explorarmos a formação do saber literário. Para já, basta-nos salvaguardar que circunscrever um momento específico de estudo e enveredar por uma abordagem metodológica presentista, não significa ignorar o tempo, mas, inversamente, contemplá-lo na sua própria natureza, isto é, enquanto resultado sempre provisório.

Propomo-nos, posto isto, observar a proposta de alteração, levada a cabo pelo MEC em 2013, do Programa de Português do ensino secundário e a controvérsia em seu redor gerada. Logo em Abril de 2012, procedeu-se, segundo o despacho n.º 5306/2012, “à criação de um grupo de trabalho com a missão de levar a cabo a definição de metas curriculares e proceder aos reajustamentos necessários nos Programas curriculares para várias disciplinas do ensino básico e secundário” (Despacho n.º 5306/2012 de 18 de Abril do Ministério da Educação e Ciência, 2012). Segundo o mesmo despacho, as metas até então em vigor confundiam “metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais, metas curriculares com métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes” (*ibidem*), criando, desta forma, “obstáculos tanto à autonomia pedagógica das escolas como à liberdade dos professores usarem a sua experiência e profissionalismo” (*ibidem*). Impor-se-ia, assim sendo, a necessidade de reformular as metas de aprendizagem e os respetivos conteúdos programáticos, compatibilizando-os. Com efeito, o conjunto das metas de aprendizagem e o conjunto dos conteúdos programáticos não configuram dois compartimentos estanques. Como o próprio despacho reconhece, as alterações operadas num dos conjuntos “poderá implicar uma revisão parcial de alguns Programas curriculares” (*ibidem*), tendo o então nascido grupo de trabalho por missão, não só “propor Metas Curriculares para os diferentes anos de escolaridade ou ciclos” (*ibidem*), como também “consagrar a articulação entre as metas e os conteúdos dos respetivos Programas curriculares, apresentando os eventuais ajustamentos aos Programas que se mostrem necessários” (*ibidem*).

Segundo o exposto pelo MEC, a substituição das anteriores metas de aprendizagem adjetivadas, lembre-se, de “vagas e muito gerais”, por um conjunto renovado de metas curriculares, nas quais “são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos” (*ibidem*), acaba por “organiza[r] e facilita[r] o ensino,

pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino” (*ibidem*). É, neste sentido, objetivo do grupo trabalho identificar “de forma clara: i) os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ii) a ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; iii) os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; iv) os padrões/níveis esperados do desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos” (*ibidem*).

Ora, os princípios orientadores das alterações que no despacho de Abril começavam a ganhar forma, mas que, mais tarde, viriam a ser efetivamente propostas e homologadas, são claramente explicitados em Julho do mesmo ano, no Decreto-Lei n.º 139/2012. Nele se declaram as intenções de aumentar a “flexibilidade na organização das atividades letivas” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho do Ministério da Educação e Ciência, 2012), estimular a “autonomia das escolas na gestão do currículo” (*ibidem*), incrementar a “liberdade de escolha das ofertas formativas” (*ibidem*), valorizar “tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativa” (*ibidem*), promover “a educação para a cidadania enquanto área transversal” (*ibidem*), valorizar “[a] língua e [a] cultura portuguesas em todas as componentes curriculares” (*ibidem*), entre outros. Como corolário deste último, plasma-se logo no introito, lugar onde supostamente figurariam as orientações mais gerais das alterações programáticas em vista, um outro objetivo, cuja natureza é, curiosamente, mais específica, reclamando a pretensão de “ver reforçado o ensino do Português no 12.º ano de escolaridade” (*ibidem*).

Esta especial ênfase nas alterações necessárias ao reforço do ensino do Português passa, forçosa, mas não exclusivamente, pelo redesenho do Programa da disciplina. Aqui chegados, o MEC expõe publicamente a sua proposta através de um documento intitulado ‘Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário’.

Sem pretender escrutinar as propostas nele contido – tarefa levada a cabo mais à frente —, bastar-nos-á por ora registar, em primeiro lugar, a elevada participação na consulta pública, consulta essa composta, segundo o próprio governo, por “110 pareceres (...) sendo 57 de Escolas com Ensino Secundário, 37 de professores individualmente considerados (incluindo 3 do Ensino Superior), 3 de outras entidades (Associação de Professores de Português, Associação Portuguesa de Linguística, Centro de Linguística

da Universidade do Porto) e 11 de diversa proveniência (escritores, alunos do Ensino Secundário e do Ensino Superior, outros interessados na questão em apreço)” (MEC, 2014b, p.1). É evidente, contudo, que os intervenientes na discussão pública não se cingiram aos supramencionados: explorando as vias concedidas pela comunicação social, muitos outros fizeram questão de se posicionar a respeito do documento proposto para apreciação, sobretudo através da redação de colunas de opinião.

Em segundo lugar, dado que na presente investigação, como se verá, apenas daremos espaço ao estudo de um conjunto delimitado de operações críticas – o protagonizado pela APP — perante o Programa, julgamos necessário notar que, em todo o caso, ela não preenche todo o espaço de discussão pública. Na verdade, este é notoriamente mais vasto do que aquele que aqui nos propomos percorrer. É o próprio ‘Balanço da Consulta Pública’, publicado pelo governo, que, num esforço de esquematização das objeções dirigidas à proposta do MEC, as agrupa em torno de quatro grandes focos temáticos: “i) [a] extensão do Programa, ii) [o] peso excessivo da Educação Literária, iii) [a] insuficiência do tempo destinado à Oralidade e à avaliação formal, e iv) [a] ausência do Memorial de Convento” (MEC, 2014b, p.1). Sabemos, sem embargo, que o manancial de operações críticas direcionadas à proposta em discussão é largamente mais amplo e denso do que aquele que a anterior esquematização parece transparecer. Mais: alertar para a insuficiência do modelo proposto no ‘Balanço’ não requer mais do que o conhecimento das operações críticas desenvolvidas pela APP. Se, por um lado, mais não fazemos do que lembrar uma evidência – qualquer tentativa de organizar um certo número de dados em categorias ou, se quisermos, qualquer processo de categorização, implica, naturalmente, a perda de nitidez e de informação – de cujas necessidade e vantagens estamos cientes, por outro lado, dizemos mais — mas não menos que aquilo que o ‘Balanço’ é o primeiro a reconhecer —, dizemos que há critérios de inclusão/exclusão que conduzem essa categorização, que contemplam certas objeções em detrimento de outras, que qualificam e desqualificam, dizemos que essa evidência, sendo-o, não é inócua. Como dissemos, é a própria letra do governo que o reconhece quando admite ter excluído todas as injunções críticas “de fundo, associadas a perspetivas diversas do ensino do Português” (MEC, 2014b, p.1), ponderando, portanto, somente aquelas que foram “aceites no todo ou em parte” (MEC, 2014b, p.1) pelo MEC. Somente estas foram tidas em conta para as reformulações, escassas, diga-se, que a proposta viria a sofrer até ser oficialmente homologada, conjuntamente com a respetiva calendarização

de implementação, em Janeiro de 2014 (Despacho n.º 868-B/2014 de 20 de Janeiro do Ministério da Educação e Ciência, 2014).

Não aconselha o rigor, pois, a que o investigador parta dogmaticamente da esquematização elaborada pelo MEC. Se ele nos vier a ser útil, sê-lo-á meramente como objeto a estudar, nunca como lente teórica. Na realidade, a esquematização em questão é um agenciamento das objeções, uma forma de as categorizar, delimitar o seu alcance, distorcê-lo até, operar certas familiaridades, impedir outras, uma forma de lhes conferir coerência e sentido, de as tornar objeto. Em todo o caso, mesmo não a tendo por adquirida – como nenhuma outra esquematização, aliás —, ela indicia desde já a proficuidade da disputa em torno da proposta de Programa para o estudo da formação do literário: repare-se que dois dos quatro grandes polos gravitacionais da crítica identificados pelo governo se referem diretamente ao ensino literário (o segundo e o quarto), e há um terceiro (o primeiro na ordem do ‘Balanço’) que, veremos, está também estreitamente ligada ao ensino do texto literário.

Nunca é demais repetir que temos por horizonte mais largo a compreensão da formação do literário. Não nos constitui desafio estudar o *ensino* da literatura, mas o literário ganhando forma em situação de ensino ou, melhor dizendo, o literário ganhando forma na projeção da situação em que deve ser ensinado. Não procuramos aferir a eficiência da proposta de Programa de Português ou o seu cumprimento em sala de aula, bem como deixamos de lado as suas possíveis vantagens e desvantagens para o sucesso escolar dos alunos. Interessa-nos pensar de que maneiras o Programa de Português, enquanto agenciamento no qual o texto literário se integra, o investe e enforma (Thevenot, 1984), lhe confere agência, o faz atuar, ser notado, existir. Neste sentido, procedemos a um recorte do caso apresentado, recorte esse comandado por restrições de ordem — se assim as podemos classificar — logística, inerentes a qualquer investigação desenvolvida no ciclo de estudos de mestrado, mas igualmente decorrentes de escolhas: com efeito, nem todas as objeções movidas contra – e a favor, é claro – da proposta de Programa se nos afiguram pertinentes para a prossecução dos nossos intentos. Posto isto, e não obstante a plethora de intervenientes e de operações críticas envolvidas na contenda, circunscrevemos a análise a uma só região da discussão, aquela 1) que é protagonizada entre o MEC – cuja voz ressalta do documento no qual propõe um novo Programa: ‘Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário’ – e a APP – na voz do seu parecer público intitulado ‘Parecer sobre o Programa e metas curriculares de português do Ensino Secundário’, e 2) onde o texto literário é convocado para a discussão,

sendo que – desde que sempre enquadrado pelos termos de 1) —, é ele que nos guia pelas regiões por onde circula, não o contrário.

Serão precisamente estes dois documentos que constituirão a nossa matéria-prima, o nosso material empírico, a nossa recolha de dados, se assim podemos designar, a partir do qual nos lançaremos sobre o literário adquirindo forma, sobre um conjunto de forças que, conectadas, dão à luz o texto literário. Questionar-nos-ão, e legitimamente, se a descrição e análise destes dois documentos não resulta curta, se a eles nos cingindo não estaremos a abdicar do real, do verdadeiro real, em prol da sua representação, da sua projeção, da racionalidade que a planeia, mas que nunca encontra paralelo no quotidiano, até que ponto, neste sentido, até mesmo se poderá atribuir aos mesmos o estatuto de material *empírico*. Consideramos que sim e que não: que sim, o material é escasso, e que não, o real – o que quer que isso seja – não é descurado. Ambas as respostas merecem maior grau de apuramento e de justificação. Ao fim e ao cabo, trata-se de demonstrar a pertinência de uma recolha de dados estritamente documental.

Em primeiro lugar, a escassez da recolha de dados. Assumimo-la. Estamos longe de esgotar, e nem essa é a nossa mira, a problemática da formação do literário. Nem mesmo da exploração plena das potencialidades analíticas da controvérsia em causa nos aproximamos, decerto. Como já foi invocado, constrangimentos inerentes ao ciclo de estudos em que a presente investigação se enquadra assim o determina. Mas não só. Atrás desta escassez, esconde-se uma escolha em benefício da precisão descritiva e analítica. Podendo, em boa verdade, ou completar o mapeamento da constelação de operações críticas vinculadas à proposta de Programa, isto é, esticar e expandir o território analítico a estudar ou, alternativamente, manter os protagonistas da contenda e o segmento crítico aqui escalpelizado, recorrendo, no entanto, à observação direta em situação de aula, à técnica de entrevista e/ou inquérito, etc., ou até ambos, acabámos por tomar uma opção modesta, de forma a promover o rigor, a precisão e a riqueza da análise dos documentos selecionados. Não que as anteriores vias sejam inapropriadas. Elas poderão, até, abrir trilhos para uma eventual continuidade da investigação. Além disso, reconhecemos as insuficiências contidas no nosso procedimento. Não tendo, de qualquer modo, a intenção de fechar qualquer campo de estudos, ou de testar hipóteses teóricas pré-fabricadas, mas, ao invés, a de abrir e manter aberto um novo território para pensar sociologicamente o literário, entendemos ser-nos mais frutuosa uma aproximação que explore demoradamente as oportunidades do mesmo. Noutras palavras, acreditamos poder identificar e extrair mais potencialidades analíticas, mesmo que nem todas possam ser

completamente exploradas, através de uma abordagem que concentre o escopo, que evite o risco de retirar pouco de muito, mas antes aprofunde para retirar muito do aparentemente pouco a que se aplica. Sem pretensão a qualquer representatividade, movemo-nos num pequeno laboratório sociológico, lugar dado à experimentação, ao ensaio e ao esboço.

Em segundo lugar, o real alegadamente negligenciado pela concentração em torno de dois documentos. Rejeitamo-la veementemente. Planejar, projetar, prever, calcular, alinhar, falar, meditar – nenhum dos verbos mencionados deve nada a um suposto real. Planejar é real, projetar é real, programar é real. Planejar é agenciar, programar é agenciar, bem como todos os verbos restantes, e muitos outros. Circunscrever o estudo à proposta de Programa de Português é estudar um agenciamento, uma forma de relacionar o texto literário, de lhe conferir agência, de o fazer atuar, como tal, é estudar o real. O Programa de Português é um dispositivo que agencia o texto literário. Sabemos desde Austin (1962) e Searle (2010) que a linguagem não tem por função primordial representar um real-modelo, de resto inexistente, um real-original despótico a ponto de perante ele a linguagem – seja falada, seja escrita — e o pensamento nada mais serem do que meras tentativas de o representar. Toda a palavra é, desde logo, palavra de ordem (Deleuze & Guattari, 1995). O agenciamento é real, convoca seres e entidades reais, conferes-lhe realidade. Mesmo a própria ficção é real, uma espécie de nervura do que não aconteceu (Foucault, 2011). É por isso que penetrar no universo da formação do literário a partir daquilo que é, em rigor, o planeamento da receção dos textos, não é um ângulo de entrada menor ou inválido. É certo que estamos cientes de não esgotar o estudo da formação do literário: não ignoramos nem retiramos importância à atividade dos escritores, produtores literários através do agenciamento de linguagens, dos editores, através do agenciamento de canais de circulação, de críticos, através do agenciamento de sentidos do texto, etc. Não ignoramos, inclusive, o carácter excessivamente esquemático que a produção literária assim formulada patenteia, visto que os escritores podem, concomitantemente, ser leitores e críticos, tal como os editores podem ser escritores, e assim sucessivamente até esgotar todas as combinações possíveis. Somente argumentamos, e é o que aqui pretendemos salientar, que tal configuração não é redutível ao esquema mercantil da produção, circulação e consumo. Fazer circular, ler e, no caso aqui estudado, planejar a experiência da leitura e a sua avaliação, são atividades tão produtivas e reais como escrever um manuscrito, digitá-lo, paginá-lo, editá-lo ou lê-lo.

Além disso, entre os dois documentos trazidos à colação, estamos na presença de um que ocupa um lugar especialmente central no ensino, o ‘Programa e Metas Curriculares – Ensino Secundário’. Na verdade, como adiante desenvolveremos, não se trata somente de um agenciamento, mas simultaneamente de um dispositivo, tal é o seu presumível alcance e eficácia, aliás, mas não só por isso, garantida pela sua relação com o dispositivo jurídico-legal. Noutras palavras, é em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo que se entende “por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho do Ministério da Educação e Ciência, 2012). Ora, essas “capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os Programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino” (*ibidem*). Às escolas, por seu turno e independentemente da tão propalada autonomia pedagógica, cabe “a *gestão* e a *aplicação* do currículo por ano ou ciclo, adaptando-o às características dos alunos e de cada escola ou agrupamento” (*ibidem*)¹. É, portanto, um agenciamento que, pelo encadeamento que leva a cabo com outros, acaba por subordinar outros, um agenciamento cujas hastes se estendem e conectam com outros agenciamentos menores. É nesta senda, destarte, que advogamos que o Programa, para o estudioso da formação do literário, é um objeto tão pertinente quanto os processos criativos do escritor, o funcionamento das editoras, das livrarias, das revistas críticas, etc. Todas estas atividades, sem exceção, produzem a unidade-texto literário, participam na sua formação.

¹ Grifos nossos

3. Conquistando a imanência

3.1. Substancialismo do social e objeto-avatar

A formação do literário depende, é verdade, da emergência do objeto que lhe é próprio, o texto. Já defendemos, aliás, que não existe texto-suporte que se converta, a posteriori, texto literário. Ao contrário, advogamos que é de um só lance que surge o literário e, com ele, o texto literário. Nenhuma sucessão ou encadeamento cronológico entre os dois. Com isto, não negamos, evidentemente, a existência de textos não-literários. Apenas dizemos que o literário não se forma a partir de um texto pré-existente, mas que é este próprio que surge no seio da formação do literário. A irrupção do texto não lhe é, no entanto, bastante. Ela depende, igualmente, da emergência do sujeito que lhe é próprio, o leitor literário. E novamente: o exercício da leitura literária não remete para a pré-existência de um sujeito fundador já capacitado para a mesma. Contrariamente, é o exercício da leitura literária que constitui um (ou vários) modo(s) de subjetivação (Foucault, 2006), isto é, uma forma de se tornar sujeito.

Compreende-se, agora, tendo por objetivo a análise da formação do literário, que a insistência apriorística em termos como os de sujeito e objeto é pura lassidão terminológica. A relação sujeito-objeto não funda, é antes um resultado. Produto de certos agenciamentos, estes sim literários, as posições de sujeito e de objeto são também reversíveis entre si e até, em certos casos, dispensáveis. Essas posições são, no fundo, simples funções, puras formas de funcionar, de afetar e ser afetado. O mesmo é dizer que, tanto a função-leitor como a função-texto literário, não dependem exclusivamente do facto de os seus ocupantes serem humanos ou coisas inanimadas. Recorrendo à terminologia criticada para facilitar a leitura, defendemos que um objeto pode perfeitamente ser sujeito, tal como um humano pode ser objeto. E fica no ar e em jeito de parênteses, porque não o desenvolveremos na presente sede, o potencial político da criação de textos-sujeito e humanos-objeto, o potencial político da criação de plataformas híbridas, de regiões cinzentas, de permuta e pulos constantes entre as duas funções, e até, mais radicalmente, o potencial político da fundação de relações absolutamente estranhas às categorias de sujeito e objeto.

Tudo depende do agenciamento desdobrado, que em si, como veremos adiante, não tem sujeito nem objeto. Partir da noção ‘objeto’ para pensar a formação do texto literário é já tomá-lo investido e formado. É a própria etimologia, pertinentemente lembrada por Serres (2004) que o indica: *ob-jectus*, aquilo que jaz a uma distância média.

Ora, o objeto conquista-se, não se descobre. O literário não se forma *a partir* de uma relação específica mantida entre um sujeito e um objeto pressupostos. Ele *é* essa relação e não pressupõe a formação dos termos conectados. Por isso, assumir essa dualidade como ponto de partida é já ter perdido o rasto dos objetivos que aqui nos norteiam. Recentramo-nos na formação do literário é dirigir o olhar para aquilo que os atores reconhecem como texto literário e, então, segui-lo atentamente de agenciamento em agenciamento, aqueles justamente em que o mesmo é arregimentado – eis a nossa divisa metodológica. É desses arranjos variáveis que surge o leitor e o texto literários. É nesse sentido que o Programa de Português é aqui mobilizado, justamente enquanto um desses arranjos, enquanto organizador da situação ‘leitura literária’, enquanto produtor das funções sujeito e objeto literários, leitor e texto, enquanto dispositivo gerador do estrato-Literatura.

Em poucas palavras, procuramos situar-nos ao nível da experiência antepredicativa, nível que, sendo anterior ao surgimento do fenómeno, constitui a matéria a partir da qual o fenómeno surge, nível anterior à própria percepção, mas no qual se dá a organização, e até a possibilidade da ocorrência, da mesma (Gil, 2005). Não sinalizamos o texto já aparecido, texto-fenómeno, senão com o intuito de o captar em aparecimento, nas suas condições ante-fenómicas, evitando sempre, é claro, identificá-las às formas puras kantianas. Consequentemente, descentramos a análise da formação do literário do sujeito que percebe, de uma sensibilidade ou de certas competências, alegadamente originárias, que fossem ativadas em presença de um certo fenómeno. Ao invés, buscamos o nível a partir do qual surgem, concomitantemente, o objeto percebido e o sujeito percetivo, o nível a partir do qual se organiza a leitura literária, ou seja, a possibilidade de algo ocorrer entre o texto e o leitor, o nível a partir do qual surgem as propriedades do texto e as competências – cognitivas e sensitivas – do leitor (desenvolveremos a questão da produção de uma cognição e sensibilidade literária adequada à leitura quando abordarmos a técnica inferencial). A experiência da leitura literária não é, portanto, e recorrendo à terminologia deweyana, primária, mas secundária (Dewey, 1958). Insistimos: recusamos definir o literário pressupondo um seu objeto já aparecido, um texto percebido pelas suas qualidades particulares, da mesma maneira que recusamos qualquer perspectiva que recentre a atenção num sujeito percetivo, num leitor dotado de competências percetivas naturais, capaz do juízo estético. O que possibilita o aparecimento do fenómeno literário, como se constrói esse estrato e como ele funciona –

eis algumas das questões a que um exame do Programa de Português do ensino secundário poderá tentar, mesmo que timidamente, responder.

Evitar, por um lado, tomar o sujeito como ponto de entrada concetual da formação do literário, por outro, ver no texto um objeto que, aparecido, somente ativaria faculdades originariamente pertencentes ao leitor, não significa transferir o ónus da sua compreensão para o objeto. Pelo contrário, como aliás já foi defendido, duvidamos da eficácia e do interesse de uma abordagem positivista ao objeto. Nesta, o objeto seria, já não um fenómeno sempre esquivo e distorcido do objeto em si, mas algo dotado de um certo número de propriedades objetivamente apreensíveis e registáveis pelo investigador. De um lado, estaria o texto literário, recheado de características, sejam elas estéticas ou de qualquer outra natureza — se bem que as primeiras predominem no concernente aos estudos positivistas da literatura —, independentes do leitor; de outro lado, antagónico, estaria o sujeito, observador soberano, capaz de identificar as propriedades do objeto e de, assim, o classificar e definir. Não aceitamos aproximações substancialistas ao literário, consideramos que o texto não se define exclusivamente pelas propriedades que patenteia, não pensamos sequer ser possível manter a conceção de um objeto estático, imutável, domável. Procuramos uma outra conceção do objeto que o defina pragmaticamente. Não só por julgar impraticável qualquer definição da coisa em si, da substância, mediante o uso da linguagem ou de qualquer outro tipo de código humano, mas também, e sobretudo, porque buscamos uma definição do texto pelos seus desdobramentos práticos, pelos seus modos de atuar. Como ele atua? Eis ao que a descrição e análise do Programa deverão atender.

O nosso afastamento tanto da versão fenomenológica, centrada num sujeito fundador, sujeito portador de faculdades inatas, sujeito de perceção, quanto da positivista, centrada no objeto, nas suas propriedades constantes, nas suas qualidades originárias, decorre naturalmente do que defendemos na abertura do presente capítulo: pensamos que ambos, sujeito e objeto, não são mais, o que já é muito, do que o resultado de agenciamentos por natureza anónimos, sem autor identificável nem objeto referenciável, consideramos que ambos, sujeito e objeto, não são mais que funções provisórias e reversíveis. Posto isto, afastamo-nos identicamente de outras fábricas de pensamento reprodutoras da dualidade sujeito-objeto. Se as duas anteriormente expostas se servem da dualidade referida para enfatizar a determinação de um dos seus polos, outras, subtilmente, diluem aparentemente a dualidade em benefício de uma abordagem atenta à relação sem deixar, contudo, de logo à partida a domesticar, de logo à partida a agrilhoar,

inserindo-a, inexoravelmente, numa determinada matriz tida por adquirida. Noutras palavras, não adotando, ainda que somente aparentemente, nem um sujeito nem um objeto transcendente, negando, se bem que somente explicitamente, tomar partido por um dos polos, modeliza de imediato a relação, inscrevendo-a num pensamento metafísico ainda devedor de deus. Concretizaremos a crítica com recurso a uma destas modelizações da relação sujeito-objeto. Ater-nos-emos, especialmente, à modelização sociologista da relação, por habitar, ainda hoje, o âmago do fazer sociológico. A um hipotético leitor da dissertação que, neste instante, possa ter a impressão de que nos desviamos excessivamente do trilho por nós proposto, pedimos-lhe paciência e asseguramos que o nosso posicionamento e as nossas opções teórico-metodológicas não estão surgem sobre um vazio, mas que ao contrário, resultam de um conjunto de localizações cujas coordenadas cumprem ser, mesmo que não exaustivamente, mapeadas.

Retenhamos, inicialmente, a seguinte ideia: o texto literário, como qualquer outro objeto, não é social, se por social entendermos um qualquer material de que ele fosse feito, uma substância mais profunda da qual decorreria a literariedade do objeto-texto, um conjunto de propriedades que, substituindo-se às estéticas, as explicassem. Entendamo-nos: se o literário é sociologicamente apreensível, não o deve às propriedades sociais do texto. O social não é *Social*, o social, em rigor, não é, sequer. Devemos deixar claro que, do nosso ponto de vista, o social não é, não deve ser e não pode ser substância pressuposta, metafísica, onnipresente, invisível, explicativa do ser do texto literário ou de qualquer outro objeto (Hennion, 1989; Heinich, 2001; Latour, 2012a). Sendo-o, mais não se faz do que ver no social uma espécie de plano transcendente, substituto aparentemente laico de deus, visto situar-se, não nas alturas, mas nas profundezas ocultas apenas reveláveis à sensibilidade treinada do cientista social, substituto aparentemente científico da estética romântica, visto apontar, não para o génio criador individual, mas para um mega-sujeito coletivo e, na verdadeira aceção da palavra, fundamental, fundador – em suma, um social-deus que, aparentemente laico e científico, mais não é do que o herdeiro do pensamento religioso, reproduzindo todas as dualidades metafísicas e idealistas que o enformam.

Recusar a visão substancialista do social (Heinich, 2001) é reconhecer, não só a impossibilidade, mas também a equívoco implícito em qualquer tentativa de definir o literário pelas propriedades, neste caso as propriedades sociais, que ele conteria. Rejeitar definir essencialmente o literário implica reformular as questões que habitualmente lhe são dirigidas, significa trocar a sumptuosa questão ‘o que é?’ pelas menos prestigiadas,

mas largamente mais exequíveis e interessantes, ‘quem?’, ‘onde?’, ‘quanto?’, ‘como?’. Aprendamos em parte, nós, cientistas sociais, com o fazer jornalístico, finquemos, como eles, os pés à terra. É nela que o literário se forma, nem acima, nem abaixo. Esta guinada que queremos impor ao questionamento sociológico tradicional deve ser imediato, é claro, mas também definitivo. Com o adjetivo definitivo alertamos que as últimas não são, em caso algum, um meio de responder à primeira. A ressalva não é despicienda já que à questão ‘o que é?’ se atrela, invariavelmente, a ardilosa questão ‘porquê?’. Ricoeur (1977), aliás, já havia alertado para os perigos da suspeição que, presumindo sempre a presença de algo mais profundo situado atrás do observado, impregna o grosso do pensamento ocidental. Os porquês impõem uma regressão até uma alegada causa primeira que, no caso de ser bem-sucedida, descobriria uma substância original da qual tudo o resto derivaria (e nesse caso, bastaria estudar a causa dado que os efeitos já nela estariam presentes), ou, em alternativa, a regressão revelar-se-ia infinita (e, nesse caso, demonstraria a inutilidade da questão). A lógica explicativa que lhe é inerente força o investigador a saltar, sucessivamente, de um efeito para uma causa, culminando, inevitavelmente, por sublinhar fatores externos determinantes (Durkheim, 2007). Condena-o, pois, ao fracasso, na medida em que o obriga a circular em redor do literário, no seu exterior, nunca acedendo verdadeiramente à sua formação.

Este procedimento sociologista, do qual ainda é custoso libertar-nos, domina desde a (pré-)fundação da disciplina sociológica (exceção feita, reconheça-se, de Gabriel Tarde). Ainda hoje, jargões como classe, campo social, poder, dominação, globalização, sociedade, cultura, nação, identidade, (pós-) modernidade, individualismo, entre outros, funcionam como causas primeiras – pouco importa se por vezes aparecem combinadas —, constituindo obstáculo à real análise do literário. Discordamos de todos aqueles que pensam poder ver no literário, não “apenas um produto individual da imaginação, mas sim e sobretudo uma transcrição de disposições incorporadas, de costumes e de hábitos” (Georges, 2011). Resistimos a tal empreendimento, não, evidentemente, por ver no literário “um produto individual da imaginação”, mas simplesmente por recusar a natureza do social implicada nesta sociologia que “defende que a realidade social exerce uma influência concreta sobre o fenómeno literário” (Georges, 2011).

A crença na existência de uma realidade social exterior, autossuficiente e determinante do literário é firme e implacável a ponto de ser indicado, logo à partida, que a “abordagem sociológica desvaloriza as propriedades estéticas” (Georges, 2011), cabendo à “sociologia da literatura e, mais genericamente, a toda a sociologia da arte”

(Georges, 2011) substituir as “tradicionais interpretações estéticas (o gosto) por uma explicação assente em causas exteriores à literatura, que são em grande medida sociais” (Georges, 2011). Como corolário lógico, teríamos que “o facto literário deve ser analisado a partir de dados sociais, considerando como decisiva, na ideia de literatura, a influência das determinações extra-estéticas” (Georges, 2011), ou, em outras palavras, que “o discurso do gosto e da avaliação estética não é da competência da sociologia” (Georges, 2011). Negligencia-se que, possível e até presumivelmente, as propriedades estéticas serão convocadas e distribuídas pelos seres envolvidos ativamente na formação do mesmo. Ora, fica claro que nesta perspectiva, o social não só se opõe, como também se substitui à estética, à teoria literária clássica, digladiando-se ambas pelo melhor deus.

A nosso ver, em oposição, não existe nenhuma realidade social que, do exterior, influencie o literário — o literário é a realidade. Várias realidades, na verdade. Sendo assim, o literário é, desde logo, social, não influenciável pelo social, determinável pelo social, composto pelo e de social. É certo que o literário também é social, somente não falamos, como se verá, do mesmo social. Por nosso turno, partiremos de um social da pura imanência, isto é, que recusa não só a transcendência mais óbvia, mas também os seus vestígios que, aqui e ali, nos conduzem a afirmar uma imanência a algo, uma imanência relativa. O literário não é imanente a nada, é imanente a si próprio e é aqui, nesta imanência pura, que o social entra. É, portanto, este o nível que o sociólogo deve habitar.

Escolher seguir o fazer sociológico dominante, optar pela via substancialista do social, ter por adquiridas as suas premissas, algumas das quais atrás elucidadas, é impor uma certa modelização da relação sujeito-objeto, é aprisioná-la a injunções especulativas aprioristicamente estabelecidas. Daqui decorre um certo estatuto do objeto, estatuto de que o objeto (não) tem gozado predominantemente na sociologia. É que presumir uma dada realidade social, distinta e exterior à realidade estudada, mas na qual esta se enquadra e a partir da qual é compreendida, é rebater a segunda na primeira, é remeter o texto literário e objetos afins para uma realidade que não lhe é própria e nesta inscrevê-los, registá-los, organizá-los, conferindo-lhes um sentido e uma coerência que já não são, efetivamente, os seus. Custa-nos, aliás, perceber o desperdício de tempo a que os substancialistas do social se votam: se essa realidade social tão propalada existe, para quê estudar outras que não ela? Porque não incidir diretamente nela? Responderão que ela é oculta, que apenas se mostra sob outras formas, mas soberana, visto que todas dela derivam, visto que de todas ela contém as chaves. Reiteramos, talvez teimosamente: como

podemos, não só acreditar, mas acima de tudo classificar essa realidade de social? Com que proveito? Não será possível conceber um social imanente ao seu objeto de estudo, um social que, por via da sua imanência, não perca, mas incremente o seu poder analítico? Julgamos, e não somos os únicos, que sim.

A verdade é que, segundo esta perspectiva, os objetos são sempre referidos a uma realidade fictícia na qual não se inserem, são sempre rebatidos nela, são sempre tomados pela função que relativamente a ela desempenham. Com isso, não só são esvaziados do seu real poder produtivo, da sua atividade efetiva, como a mesma é modelizada em nome de uma realidade social que, bem vistas as coisas, não existe; os efeitos resultantes das suas atuações, suas maneiras de afetar, são canalizados para onde não se podem fazer sentir, para uma região insondável, para a sociedade.

A ausência, ou, melhor dizendo, a presença fantasmagórica e hologramática do objeto na tradição sociológica é, por vezes, francamente confessada. No que que respeita à sociologia da literatura, chega a ser postulado que a sua “premissa essencial” (Georges, 2011) consiste na assunção de que “a qualidade literária não reside nos objetos, mas sim nos critérios de atribuição de valor a esses mesmos objetos, o que remete para o papel das instituições e dos atores, que são quem define, reconhece e apresenta uma obra como literária” (Georges, 2011). Fiando-nos no autor, o texto literário é completamente passivo e domável, e talvez não estejamos a cometer nenhuma imprudência se dissermos que pode mesmo ser qualquer um, conforme os critérios de que é alvo, as instituições e os atores que sobre ele decidem, que o nomeiam, não exercendo ele, o próprio texto, qualquer tipo de resistência ou atividade. Outras vezes, o objeto é ignorado mais subtilmente. O património teórico da sociologia é povoado por algumas noções que cumprem justamente a função de simular a recuperação do objeto, promovendo, sem embargo, a sua imediata perda pela forma como se propõem recuperá-los. Reificação, materialização, objetivação: sem querer discutir as suas diferenças concetuais, sublinhamos apenas que todas elas, e muitas outras aqui não mencionadas, aludem aos objetos como a forma material de uma ideia, de um sistema simbólico, de uma consciência coletiva, de um grupo de status, etc. Olhando para os objetos, nada mais veem que a sua subordinação, utilização, mais não fazem que reduzir automaticamente os seus modos de agir àqueles determináveis pela realidade que tomaram à partida.

É que eles, os objetos, bem-entendido, são, segundo este ponto de vista, convertidos em meros avatares de uma mesma ordem social. Ora o texto literário é representação de um contexto mais vasto que o englobe, seja ele de acento político,

económico, cultural, ou o que for, ora é o texto literário símbolo das estratégias de distinção entre classes sociais (Bourdieu, 2010), ora ferramenta através da qual a ordem se reproduz (Bourdieu, 2014), ora transportador de desigualdades que lhe são externas (Goldmann, 1986), ora signo de uma época, ora instrumento de dominação, e assim sucessivamente. Note-se a constante: o texto literário nunca atua, senão por referência a uma realidade que lhe estaria na base e que não é a dele. Não estamos com isto a negar o óbvio, isto é, que não aconteça o texto literário funcionar como expressão, símbolo, representação, instrumento, etc. Tal como não estamos a defender o indefensável: que o texto vale por si, que é autossuficiente, que a sua forma de atuar lhe está inscrita no coração. É exatamente o contrário. Trata-se de descrever analiticamente (e não explicar) os diferentes agenciamentos em que o texto entra, conjuntamente com atores, instituições, categorias profissionais, deveres, direitos, códigos, posições, edifícios, sanções, materiais da mais díspar natureza. Trata-se de estudar as formas pelas quais o texto se tornou, de facto, expressão, símbolo ou representante. Repetimos: o texto literário não é um objeto social. A associação do texto literário a uma outra realidade não pode ser ditada por um qualquer princípio teórico, inversamente, deve ser ela, a associação, o objeto a estudar: que operações lhe deram e dão forma e função? Em que ligações entrou o texto literário e com o quê? É imbuído desta missão que nos debruçamos sobre o Programa de Português.

Para isso, há que renovar o estatuto do objeto de modo a recuperá-lo na sua plenitude para o fazer sociológico. Era nesse sentido que já apontávamos quando advogámos que o texto literário está por conquistar, não por descobrir: ele está sempre por rastrear, sempre deixando pisadas e vestígios dos efeitos da sua atividade, sempre deixando atrás de si os traços dos movimentos em que se aventura. Recuperar o objeto para o pensamento sociológico não significa, porém, trair o que atrás defendemos acerca das noções de sujeito e objeto, do seu teor processual e provisório, da sua irrupção apenas ao nível da experiência secundária, estratificada. Este é, na verdade, o desafio: restituir ao texto literário o lugar que sempre lhe devia ter pertencido sem que, contudo, essa recuperação se limite a uma estrita transferência da conceção clássica do objeto para o interior do fazer sociológico, operação que não deixaria de constituir um rude golpe nas aspirações aqui perseguidas.

Enfrentamos o desafio na convicção de que a sua superação é indispensável. Tão mais indispensável quando refletimos acerca do quão incontornáveis são os objetos no decurso do dia-a-dia e o quão inquestionáveis são as marcas por si deixadas. Alertamos,

ainda assim, para o facto de que admitir e contemplar a dimensão constitutiva, ativa, produtiva dos objetos não é, de modo algum, uma variante do determinismo técnico: por um lado, recusamo-nos perentoriamente a isolar a variável-objeto técnico, duvidamos da viabilidade de qualquer abordagem que pense a tecnologia (o objeto) deslocada do agenciamento sociotécnico em que é convocada e que lhe configura as condições do seu funcionamento, por outro, mesmo que pudéssemos admitir a delimitação da variável-tecnologia, ela nunca cumpriria o papel de variável determinante, nunca se inseriria numa explicação assente no nexos causal. O que acontece, na realidade, é que os objetos participam, inevitável, mas variavelmente, no curso da ação. O texto literário atua, e atua de múltiplas maneiras: ele pode sugerir, conceder, estimular, promover, mas também interromper, dissuadir, inclusivamente proibir, etc. Ele não é um simples transportador, fiel intermediário, ele não é neutro, é dotado de um maior ou menor grau de recalcitrância, de capacidade de resistência perante as operações que o visam estabilizar (Latour, 2012a, 2015). O texto literário é um objeto atuante sempre que modifica o curso da ação, sempre que irradia para fora de si, é aí, e só aí, que ele se define, nas marcas que noutrem deixa. Não alterando absolutamente nada, não participa, não atua.

Não gostaríamos, apesar de tudo, de avançar sem dois sublinhados que consideramos relevantes. Em primeiro lugar, cumpre-nos advertir que recolocar a ênfase na atuação do texto literário não é sinónimo, longe disso, de privilegiar aquilo que comumente se chama de propriedades físicas em detrimento das simbólicas. Não reconhecemos, muito menos reproduzimos, a dualidade material-simbólico. E nem sequer buscamos a sua superação por intermédio da síntese, da conciliação, do acordo final. Alternativamente, cingimo-nos a dar um passo ao lado, forma mais eficaz de a implodir. Queremos com isto dizer que aquilo que nos interessa identificar é se o texto literário intervém e, em caso afirmativo, que seus elementos, sejam eles simbólicos, materiais ou de outra qualquer natureza – porque, como veremos, todo o objeto é, antes de o ser, uma multiplicidade de singularidades —, se fazem valer; interessa-nos pensar como um determinado agenciamento, seja o Programa de Português ou o parecer, põe o texto literário em funcionamento, podendo até, para isso, valer-se simultaneamente dos seus elementos semióticos, estruturais, contextuais, linguísticos, físicos, gramaticais, etc. Refutamos, portanto, qualquer acusação de que, zelando pela materialização do objeto, pelo seu restabelecimento sociológico, acabamos por negligenciar os seus componentes imateriais. Refutamos porque, pura e simplesmente, ignoramos a pertinência da dualidade em causa.

Em segundo lugar, julgamos nosso dever salientar que os objetos não fazem coisas pelos humanos. O combate contra o antropocentrismo, no qual nos engajamos, não atesta a simetria e homogeneização de todos os atuantes, apenas põe em causa a centralidade do ser humano como agente fundador da ação. Nenhuma semelhança, pois, entre atuantes diferentes: um livro, um escritor, um manual pedagógico, um lápis, um automóvel, etc. O caminho que se propõe apenas indica que, nada fazendo pelos humanos, os objetos fazem com os humanos, conjuntamente. Esta é, curiosamente, a forma de salvaguardar a heterogeneidade de elementos atuantes na formação do literário, de salvaguardar a diferença como fundamento epistemológico. Humanos e não humanos são diferentes, evidentemente, todavia, os critérios que os diferenciam não são necessariamente fundadores de uma *divisão*. Englobar todos os humanos numa só categoria e, em oposição, todos os objetos numa outra, é ter por adquirido um critério diferenciador (periclitantemente, porque assunto de extenso e complexo debate, arriscaríamos ser o critério biológico, da especificidade orgânica do humano) que nem sempre é pertinente. Como dissemos, certos objetos podem, em certas circunstâncias, desempenhar a função-sujeito, tal como certos sujeitos desempenhar a função-objeto.

Partilhamos, em jeito de conclusão, a perplexidade expressada por Serres (1991) quando este se pergunta como foi possível as ciências sociais e humanas jamais terem falado sobre o mundo, como se os grupos, os atores, as interações, as instituições, as estruturas, pairassem no vazio, como se só existissem humanos vivendo num mundo sem objetos. Partilhamos, de igual forma, o diagnóstico do autor quando o mesmo adverte para a hemiplegia dos nossos principais saberes que se concentram, ou no estudo dos humanos ou no estudo dos objetos. Começamos, e prosseguiremos, a tentativa de dar conta e colmatar esta região dormiente de algum fazer sociológico.

3.2. Social da imanência e os quase-objetos

Dar continuidade à tarefa já principiada implica reformular o que se entende por social. Já questionámos a exequibilidade da noção de social predominantemente utilizada na sociologia, em geral, e na sociologia da literatura, em particular. Esforçámo-nos, de seguida, por demonstrar os princípios transcendentais que lhe estão no cerne e as insuficiências analíticas que daí decorrem, designadamente no que respeita à forma como é enfrentada a relação sujeito-objeto e, por conseguinte, o estatuto que é outorgado ao texto literário. Nessa senda, chegámos, inclusive, a propor, ainda que timidamente,

itinerários alternativos, tendo sempre em mente a substituição de um manuseio transcendental do social por um imanente. Cumpre-nos, por ora, seguir e desenvolver os itinerários já esboçados, extrair-lhes consequências epistemológicas, teóricas e metodológicas.

Vimos o quão problemática é, não obstante a sua aparente elementaridade, a afirmação de que o texto literário é um objeto social. Ela supõe, na maioria das suas versões, um social-*stock* alimentador do texto literário, uma espécie de reservatório de social, sempre disponível, ao qual o texto literário, por mais que quisesse, não poderia escapar, um tipo de material específico que, embora invisível, se viesse apoderar do texto literário. Sentimos, então, estar na presença de um social presumido, um fundo apriorístico, dotado de uma certa inércia, força a partir da qual nada lhe escapa. Assim, caberia ao sociólogo ortodoxo desvelar esse fundo, as leis que o regem e a forma como as mesmas se mostram, explicar os motivos e interesses nele escamoteados.

Segundo a aceção de social que aqui nos orienta, dizer que um objeto é social consubstancia uma redundância nada inocente. Mais que isso, configura uma redundância sintomática do próprio funcionamento do social aqui criticado: de facto, a redundância é mesmo o seu princípio de funcionamento basilar, senão repara-se que ela duplica a realidade estudada numa pressuposta realidade social que a explicaria e onde estudar uma é já estudar a outra. As duas realidades redundam-se, visto que uma e outra se espelham continuamente e que as mudanças de uma encontram correspondência na outra. Duplo procedimento, portanto: primeiro, duplicação do texto literário numa outra realidade suposta, segundo, correspondência, seja sob que forma for, entre ambas. Acontece que, vistas as coisas deste prisma, algema-se a análise a um jogo de soma zero, onde tudo aquilo que o literário perde, o social ganha, e vice-versa. Não nos satisfazemos. Buscamos um jogo de múltiplos vencedores.

A nosso ver, bastará dizer, ainda que a título provisório, objeto. Anexar-lhe o adjetivo ‘social’ é, pelas razões que expusemos, além de acessório e inútil, uma prática nefasta. Isto porque, segundo pensamos, o social é, não fundo, mas movimento de associação, pura relação, relação em si. Não existe qualquer coisa como uma sociedade que cobrisse todo o espaço. Se quisermos teimar em manter a noção de sociedade, então diremos que ela é meros filamentos de ligação (Latour, 1996, 2012a, 2013, Hennion, 2012). Daqui decorre que ser fiel a esta definição de social é só poder detetá-lo a posteriori, após a circulação dos seres conectados ser traçada. Destarte, no seguimento do que defendemos, dizer objeto é já apontar para um nível da experiência estratificado, onde

algo adquiriu a função-objeto e que, como tal, está conectado. Numa fórmula: se é objeto, está conectado, se está conectado, é social. Relembramos que o facto de estudar a formação do literário pela porta do planeamento escolar da leitura literária não invalida a deteção das marcas deixadas pela circulação e pelos movimentos associativos dos seres envolvidos na mesma. Planear, como já argumentámos, é também uma forma de atuação, de conectar e relacionar, também de fazer atuar.

Apela-se, pois, não a uma prática de descoberta, de desvelamento do social profundo e oculto, mas antes a um procedimento cartográfico, qual geógrafo. O sociólogo é trapezista, caminhante sobre fibras, não toupeira, habitante do mundo subterrâneo; é aventureiro, sempre exposto ao diferente, aberto ao desconhecido, à novidade, não profeta, mensageiro do idêntico, do mesmo, do semelhante. Este renovado ofício do sociólogo e *ethos* que lhe subjaz, requer um achatamento do plano analítico (Vandenbergue, 2006). Dizer que o plano é achatado não significa que ele não tenha múltiplas dimensões, significa, isso sim, que todas as dimensões se situam num só e mesmo plano de imanência (Deleuze & Guattari, 1995), que todas elas são laterais entre si e que, se por sorte as dimensões se verticalizam, é porque houve um determinado agenciamento que encadeou sob a forma subordinativa dois *continuuns* do plano, ou seja, é porque houve um certo agenciamento que decalcou o plano. É o espaço achatado que precede o mapa decalcado, é sempre necessário um agenciamento que tome e conecte elementos situados sobre um mesmo plano de imanência, laterais entre si, para que algo como um afundamento ocorra. É parando uma curvatura, no ponto em que a mesma é bloqueada, que surge a rutura do *continuum* do plano e que o abre para um fora. Esse fora, obrigatoriamente presente num espaço que é sempre lacunar, esse vazio, é anterior à sistematização operada por certos agenciamentos que o tomam, sendo que é sempre impossível tomar para si todo o vazio, ele insiste e sempre subsiste, é até a condição da ligação, da relação. Ele é anterior, os buracos valem por si, induzem atuações, como por exemplo os agenciamentos que, perante eles, os tomam e lhe conferem forma e função, os regularizam. A realidade social postulada pelos sociólogos do transcendente não é mais do que isso, o produto de um agenciamento sociológico-científico que funda um saber a partir da sistematização de um certo vazio, do decalque que lhe impõe e que lhe confere a capacidade explicativa das realidades à superfície. Podemos chamar a essa sistematização ‘estrutura social’, ‘contexto global’, ‘sistema’, ‘consciência coletiva’, ‘modos de produção’, ‘racionalização’, ‘ação’, ‘campo’, ‘ordem’, ‘interação local’, ‘agente’, etc. No que aos jargões sociológicos diz respeito, trata-se sempre de uma

abstração que visa sistematizar o abismo perante o qual todo o *continuum* se depara, que visa recortá-lo e controlá-lo de forma a que ele possa funcionar como fundamento explicativo. Em todo o caso, a explicação exige sempre um salto, um espaço inexplicado que, ao invés, a presunção de um só plano achatado colmata, analisando as relações contidas num certo agenciamento que proporcionou esse decalque.

Admitir um único plano analítico achatado é privilegiar a lógica do desvio, da lateralização que sempre deixa rasto, em detrimento da lógica do aprofundamento, do mergulho metafísico ou da levitação transcendente. Como tal, uma nova postura metodológica urge, uma que venha tomar o lugar da permanente suspeição, inerente ao, se assim se pode epitetar, sociólogo tradicional; há que respeitar uma outra ética de trabalho, uma semelhante à do cão farejador, aquele que segue, inexoravelmente, as pistas, delegando para os teólogos o trabalho, sem qualquer menosprezo, de fabulação. Tal como o nosso, aliás. Somente seguindo éticas de trabalho diversas. Se a sociologia, desde a sua fundação e até aos dias de hoje, se pôde arrogar de metodologias explicativas e compreensivas, oscilando entre elas, então, segue-se do que defendemos, que não mais o pode fazer. É que ambas, explicação e compreensão, remetem para uma luz fundamental, oculta. Vendo bem, não são mais do que as faces de uma mesma moeda: o postulado explicativo, dependendo da lógica causal, resulta de uma crença na exterioridade e autonomia do fator explicativo relativamente ao fenómeno explicado; por sua vez, o postulado compreensivo, estreitamente ligado a uma abordagem interpretativa, define de antemão as categorias de indivíduo, ator, sujeito, etc., após o que as interpreta, como se as interpretações em curso pelos mesmos se situassem num nível inferior às do cientista compreensivo. Num e noutro caso, mergulho, afundamento, seja mediante a busca de uma causa primeira, seja por via de uma interpretação qualificada, a do cientista social, que alegadamente permitiria aceder ao que a interpretação senso-comunal dos atores não conseguiria, isto é, ao seu fundo, ao seu sentido. A opção entre uma e outra é, na verdade, subsidiária do tipo de agenciamento sociológico a que o vazio é sujeito, noutras palavras, ela é originária da abstração fundamental resultante da sistematização por ele levada a cabo. Regra geral, explica-se quando se pressupõe uma ordem social, uma estrutura, um sistema; compreende-se quando se pressupõe uma ação, uma interação, uma consciência.

Ora, defendendo, como temos feito, que a lateralização, a curvatura, a ligação, precedem o aprofundamento, a verticalidade, o decalque, então, nem explicação nem interpretação, sendo técnicas que supõem e dependem destas últimas, nos servem. Na

sociologia da literatura (e veremos como até mesmo esta designação é armadilhada) em que nos situamos, primamos pela técnica descritiva e analítica. Há que implodir o mito que minoriza a descrição face à interpretação e à explicação. Se nos propomos a conquistar a imanência, a descrição é a operação por excelência, a maneira mais segura de seguir o rastilho deixado pelo texto literário. A certa altura do procedimento, denotar-se-ão as transformações despoletadas por intermédio dos movimentos relacionais descritos, as marcas deixadas por um ser em outro, as suas afetações mútuas, requisitando-se ao investigador, nesse instante, um procedimento analítico, que componha e decomponha, que possa até encontrar, não a presença de um fundo, mas uma ligação escondida, camuflada por outras, emaranhada em outras, etc. — eis a tarefa que nos guia: pensar a formação do literário através da descrição analítica dos movimentos traçados pela circulação do texto literário no Programa de Português do ensino secundário e do parecer que o objeta.

Se, como vimos, segundo a aceção de social aqui seguida, a relação sujeito-objeto é apenas uma função provisoriamente efetuada resultante de agenciamentos que põem em conexão certos elementos habitantes de um mesmo plano analítico, então, impõe-se-nos a reformulação do estatuto do objeto no fazer sociológico. Para isso, elaboraremos primeiramente a noção de multiplicidade (Deleuze & Guattari, 1995) para, assim, propor a noção de quase-objeto (Serres, 2004), entender o seu modo de funcionamento e a sua compatibilidade com a viagem aqui reservada.

A visão clássica que no objeto descobre uma certa unidade dotada de propriedades definidas, um recorte estável cujo raio de ação, quando o tem, é localizável e pré-determinado, permitindo o desenvolvimento de uma filosofia e de uma ciência de dominação assente na noção de posse, essa visão encontra-se, parece-nos, em crise. Em sentido inverso, um livro, lembram-nos Deleuze e Guattari (1995), é antes de tudo uma multiplicidade. Com a palavra multiplicidade, entenda-se, não aludimos a um qualquer indicador numérico – o volume de circulação, tiragens, ou vendas de textos literários, as taxas de leitura dos mesmos, etc. —, o que não deixaria de traduzir uma simples verificação da variação quantitativa de uma unidade-livro pressuposta. Evitar uma multiplicidade derivada, segunda, é resistir ao pensamento dualista que uno e múltiplo erigem, bem como afrontar a subordinação à unidade que o mesmo acarreta – a multiplicidade não é acessória, ela não expressa um eventual atributo da qualidade unitária. Esta dualidade é tanto mais perigosa quanto mais escamoteada pelo estabelecimento de relações recíprocas entre os seus polos: é que mesmo concedendo ao

múltiplo um certo potencial transformador do uno, nada mais se faz do que explicar a mudança da unidade substancial a partir da sua própria quantidade, isto é, de si própria (multiplicada). Deste ponto de vista, o literário formar-se-ia, sobretudo, como resultado da evolução numérica da circulação de certos textos, negligenciando-se – ou, no melhor dos casos, passando para segundo plano – a especificidade da atuação de cada texto, o leque de virtualidades neles contidas, os agenciamentos que, tomando-os, lhes dão diferentes formas e funções – no fundo, o que efetivamente os torna literários. É evidente que não defendemos a abolição das variáveis numéricas. Pelo contrário, elas podem e devem ser tidas em consideração na compreensão da formação do literário. O que argumentamos é que elas não podem ser feitas reféns da dualidade suprarreferida nem derivar de uma unidade preexistente. Paradoxalmente, salientar as variáveis quantitativas sem as anteriores advertências é fazê-las derivar da unidade, do mesmo, do idêntico, e por estas serem absorvidas. Por mais vantajoso e estimulante que pareça sintetizar uma dualidade, perante ela, é o esquecimento a arma mais eficaz.

Compreender a formação do literário é rastrear a formação de uma certa unidade-texto que, com efeito, não pode ser pressuposta. Daqui se induz que não é na unidade-texto surgida que o literário se desvela, mas sim no surgimento da mesma. Compreender a formação do literário é, não escrutinar eventuais propriedades comuns aos textos assim categorizados – na verdade, quem é o sociólogo para ratificar ou refutar a literariedade de um texto? —, mas compreender os agenciamentos literários a partir dos quais surgem unidades-textos – ou seja, a formação dos textos literários, sem desconfiar da sua literariedade —, tarefa que implica a reativação de uma outra aceção da palavra multiplicidade, uma que a liberte e a faça valer por si. Consequentemente, se todo o livro é uma multiplicidade, é-o, não por existirem múltiplos livros, constatação inegável, mas por cada livro ser já uma multiplicidade, por ser esta a constituição do próprio livro, as matérias a partir das quais a unidade poderá surgir, os elementos de uma unidade porvir — uma multiplicidade-livro. Existisse um único livro e ele já seria uma multiplicidade. A multiplicidade torna-se, desta maneira, não mais atributo da unidade, mas substantivo (Deleuze & Guattari, 1995). O uso de uma aceção não exclui a outra, muito menos uma e outra se contradizem. Apenas pensamos que o segundo uso se afigura analiticamente mais frutuoso.

Era este o dilema com o qual nos debatíamos no começo da dissertação: pareceu-nos, para efeitos de iniciação à leitura do presente texto, que a designação ‘escrito’ seria aquela que mais se aproximaria da sub-determinação inerente a qualquer multiplicidade,

aquela que mais próxima estava do estado a partir de onde as unidades brotam. Neste momento, pensamos poder abdicar dele, pensamos poder falar simplesmente de texto literário, como aliás já temos vindo a fazer, mas agora de forma mais sustentada e esclarecida. Por texto literário entendemos a unidade resultante de certos agenciamentos de tomam para si determinadas multiplicidades.

E podemos, posto isto, continuar a falar de *um* livro? Assentimos por duas razões. A substantivação da multiplicidade — e inerente superação da dualidade uno-múltiplo —, despoja automaticamente o artigo indefinido *um* de qualquer referência numérica — eis a primeira razão. A segunda prende-se com o facto de o livro ser já um dispositivo de inscrição que organiza, totaliza e unifica uma certa multiplicidade. Podemos, assim sendo, falar de *um* livro com a condição de nele ver uma multiplicidade já investida, agenciada, estratificada. É que partir da multiplicidade-texto implica ver no livro uma forma resultante de um certo agenciamento. E se o livro é visto como uma unidade, a impressão não está equivocada. Apenas demonstra a eficácia dos procedimentos a que uma multiplicidade é submetida. O que advogamos é que os diversos elementos de uma multiplicidade não supõem esse todo que o livro é. Falar de uma multiplicidade é falar de n dimensões às quais está sempre subtraída a unidade, onde nenhuma delas é suplementar, é falar, portanto, segundo a fórmula $n-1$ (Deleuze & Guattari, 1995). É o todo que é originado pelo agenciamento das singularidades que povoam certa multiplicidade, situando-se, portanto, não em cima, nem em baixo, mas ao lado. Do todo às partes, do global ao local, vai a distância de um desvio (Deleuze & Guattari, 2004). O múltiplo e o uno são, pois, dois resultados-limite de um certo agenciamento. Ora este produz efeitos de unificação e geometrização, ora de multiplicação e mestiçagem, pese embora tome sempre por alvo uma multiplicidade que, mesmo nos casos de unificação mais extrema, se mantém.

Mas de que realmente se trata quando falamos de uma multiplicidade anterior à formação da unidade? Ora, uma multiplicidade-texto literário é, desde logo, composta por elementos heterogéneos (linguísticos e/ou não-linguísticos), singularidades que em si mesmas são a-significantes e a-subjetivas, linhas que as conectam com certos graus intensivos, a certas velocidades, a partir de certas distâncias. Com efeito, microscopicamente, nenhum texto se encontra em repouso. O alegado repouso é apenas um estado virtual, um efeito de escala que garante a passividade do objeto, a sua estabilização, na melhor das hipóteses, a regulação dos seus movimentos e, por conseguinte, a sua apreensão. Na verdade, o mais próximo do repouso que o texto pode

chegar é a lentidão das suas singularidades, o que, não obstante, é ainda um estado relativo da velocidade. O texto, enquanto multiplicidade, tem somente determinações singulares, grandezas, matérias, velocidades, graus de intensidade, temperaturas, distâncias — tudo funcionando rizomaticamente (Deleuze & Guattari, 1995). Ele, portanto, antes de ser a imagem de uma qualquer pseudorealidade, faz realidade, deambula, mais ou menos livremente, pelo plano de imanência, nele se liga a outros elementos, transformando-se, mais ou menos, em função da solidez dos dispositivos nos quais entra e integra.

Fica claro, então, que se é possível identificar uma constante das multiplicidades, ela é a sua permanente possibilidade e capacidade de abertura ao que lhe é diferente. Mais: nenhuma multiplicidade se converte em unidade estável, em objeto, sem se expor, sem se abandonar às aventuras da diferença. Da mesma forma que, devemos lembrar, nenhum objeto deixa de ser multiplicidade, por mais vincado que o seu recorte se encontre, por mais estabilizadas que as suas formas e funções se achem, estando sempre presente, assim sendo, a possibilidade de se transformar. Em rigor, ele não para de o fazer: a variação constante é a maneira de ser das multiplicidades. Apenas acontece que ela ocorra em maior ou menor grau e amplitude, consoante os agenciamentos e dispositivos que o fazem funcionar. Percebemos, enfim, que os objetos atuam pelas suas incertezas (Hennion, 1989, 2011), pela margem de indeterminação de que sempre desfrutam e que permite que variados agenciamentos o invoquem, invistam, codifiquem, formatem, numa palavra, estratifiquem — é justamente aqui que se desenvolve a formação texto literário.

Pela presença constante desta possibilidade de abertura e transformação por via das incertezas do objeto, por esta sua condição-multiplicidade que sempre lhe é contemporânea, por esta sua dependência do exterior, do que lhe é diferente, chamamos-lhe quase-objeto. Substituir o objeto tradicional pelo quase-objeto significa alterar radicalmente o foco: se a definição do primeiro se prendia à deteção das suas qualidades objetivas essenciais, se mesmo a definição fenomenológica do objeto, designadamente a que parte de Merleau-Ponty (2004), mais não faz do que transplantar essas qualidades objetivas para a subjetividade de um sujeito central a quem aparece o objeto fenomenal, subjetivando-as, é com os quase-objetos que se opera a verdadeira rutura. Um quase-objeto não é passível de ser definido pelas propriedades que detém, mas pela dança que executa, não pode ser definido pelo local que lhe é próprio, mas pelo mapa que, percorrendo, faz nascer, um quase-objeto não é estátua, é bailarino, pura hibridez. É que ele não cresce e as suas dimensões não se desdobram sem a ocorrência de um encontro com qualquer outro ser, mais ou menos imprevisível, encontro onde se dá, em maior ou

menos grau, uma mudança na composição das suas singularidades. Falar de quase-objetos é conceder o trono ao parasita: são as operações parasitárias que fazem as suas dimensões crescer, que o fazem mudar, que o fazem atuar, que o definem (Serres, 1991). Como afeta e é afetado, eis a questão. Responder-lhe implica olhar, não para as características estáveis do texto literário, mas para os seus modos de expansão, de propagação, de contágio, de afetação. As multiplicidades sempre se estão transformando umas nas outras, trespassando-se, dobrando-se. Como nos dizem Deleuze e Guattari, “uma multiplicidade não se define por seus elementos, nem por um centro de unificação ou de compreensão. Ela se define pelo número de suas dimensões” (Deleuze & Guattari, 1995), sempre variáveis.

O alcance, até político, dos quase-objetos é incontornável. Aquilo que está em cima da mesa com a identificação da constante possibilidade de mudança é o apuramento do estudo dos agenciamentos e dispositivos que a bloqueiam, ordenam, regulam e organizam; é, identicamente, a possibilidade de conversão desses dispositivos em pequenos laboratórios de experimentação, na medida em que uma simples e milimétrica mudança de um dos seus elementos pode conduzir a transformações de mais vasta amplitude. Os resultados não podem ser completamente previstos, trata-se de uma verdadeira experimentação. Experimentar: ato de tentar que toma para si as virtualidades, que sempre estão contidas nos quase-objetos, e as tenta tornar atuais. Essa tentativa pode passar por estabelecer outros tipos de conexão com os seres com quem o quase-objeto em causa já mantém relação, pode passar pela inauguração de relações com novos seres, como pode também passar pela condução da multiplicidade para fora dos seres e das relações já mobilizados e mantidas respetivamente, isto é, a condução em direção ao vazio, ao plasma, à matéria situada entre as malhas dos circuitos e ligações, à matéria informe, a-significante, a-subjetiva. Uma sociologia dos dispositivos e agenciamentos, visto não desvelar nenhuma verdade profunda, proporciona, não um guia para a experimentação, mas um espetáculo experimental em si mesmo – eis como encaramos o Programa de Português.

3.3. Para uma sociologia relativista: a verdade da relação e as múltiplas ontologias

O tempo em que se tentou acercar do texto literário perguntando-lhe o que afinal seria ele não foi curto nem longo, foi sociologicamente falando, inútil. Enquanto,

isolando-o ou associando-o a realidades fictícias, lhe pedimos que nos prestasse contas definitivas, nada fizemos senão bloquear-lhe ou, na menos nefasta das hipóteses, regulamentar-lhe o sistema nervoso: as extremidades de onde parte a sua própria atuação, o fora onde o mesmo se faz sentir. De um lado estaria um alegado observador absoluto, sem derme, puro intelecto levitando sobre a situação, uni-perspetivo; do outro, o texto literário, inerte, imóvel, passivo. Entre os dois, nenhum abismo, apenas a distância ocupada pelo senso-comum, mas dominada pela ponderação, pelo método, pela razão (Descartes, 1989).

Não podíamos estar mais distantes de quem assim pensa. O literário, não sendo uma verdade oculta, não se nos afigura uma ilusão a desvendar, um saber comum com o qual romper. Contrariamente ao prescrito por Bachelard (1996), não nos parece necessário, nem sequer desejável, romper com o senso-comum para dar início a uma investigação científica. Bem como nos parece questionável a função diretora que a teoria cumpre na construção do objeto sociológico (o papel que os conceitos encarnam na presente investigação será explorado no quarto capítulo). Assinalar a rutura com o senso-comum como a primeira etapa do fazer científico releva de um certo posicionamento sobranceiro do cientista ao qual já opusemos o renovado *ethos* do sociólogo-trapezista: nenhuma verdade e desocultar, nenhum desvelamento destruidor do mistério, apenas demonstração da instauração do que vale como verdade, isto é, descrição e análise daquilo que, arrogantemente, se diz ser senso-comunal.

Revelar a instauração do literário, o surgimento do mesmo, é seguir os canais por onde circula o texto literário, detetar o seu rasto, por onde ele passa, com quem se encontra, que marcas larga em quem encontra, que transformações sofre e gera após cada encontro. Numa palavra, pensaríamos poder definir o literário, caso fosse possível registar e somar todas as suas atuações e todos os efeitos gerados pelo texto – pura, e utópica, sismografia. Vimos as vantagens que assistem o investigador que nele vê um quase-objeto. Vimos as implicações do mesmo na prática sociológica. Numa só fórmula, talvez polémica, diríamos que ter no texto literário um quase-objeto nos permite desenvolver uma sociologia relativista.

A versão corrente do termo é a tal ponto distorcida pela referência a uma verdade unitária e, por conseguinte, tão malquista que se torna necessário conjurá-la. Restituir o real significado do termo implica certificar-nos de que, em primeiro lugar, dele não se infere o contrário de objetividade, em segundo, que dele não se entenda a variedade de perspetivas subjetivas referidas a uma mesma realidade. Por relativismo aludimos,

inversamente, à verdade da relação, ao devir (Deleuze, 1991). Para sermos rigorosos, aquilo que verdadeiramente se opõe ao relativismo não é a verdade absoluta, senão o fundamentalismo ou, se preferirmos, a crença de que as coisas procedem pelo desenvolvimento de uma identidade originária, um fundamento. Aventamos, para que não restem dúvidas, uma descrição relacional do literário, relação essa que vale por si mesmo e cujos termos são mais o resultado – a literariedade do texto, a agência do leitor, o estatuto do produtor do texto, etc. —, do que a origem da relação. Dois termos relacionados são mais do que a estrita soma dos mesmos, algo novo nasce no entre-termos. É que no encontro entre multiplicidades diferentes é pelo meio que os seus elementos adquirem velocidade, é pelo meio que elas se propagam e crescem, transformando-se. Mas esse meio não é o ponto médio da distância que entre elas se cava, nem mesmo um espaço homogêneo, euclidiano, geométrico, se pode supor; o espaço é conquistado e criado pelas próprias multiplicidades. Não sendo esse meio criativo, esse meio do qual surge algo mais do que a soma dos termos relacionados, um ponto médio, ele é o ponto, sempre variável, no qual ambos os termos são arrastados perpendicularmente, onde se escapam de si próprios, se diferenciam de si mesmos, mudam de natureza. Podemos, pois, subscrever Serres quando o mesmo se pergunta: “O que é então o real?” (Serres, 2004), respondendo-se de seguida: “reúne pelo menos a relatividade geral” (Serres, 2004).

Esse movimento perpendicular que constitui a verdade do devir, do tornar-se, esse movimento típico da relação onde, mais do que a diferença entre os termos ligados, vale a diferença de si de cada um deles, esse movimento indica-nos que não há objeto (e o texto literário não é exceção) que não resulte de certas operações de desfasamento. Ou seja, para o sociólogo interessado em pensar o literário, será mais interessante estudar as suas variações do que as suas supostas constantes. Até porque são as constantes que são extraídas das variáveis, não o inverso, até porque a estabilização do objeto resulta mais da regularização da sua variação do que da sua estabilização absoluta, o que mais não é do que um estado ficcional do mesmo. Logo, estudar a formação do literário é estudar os seus processos de diferenciação e disjunção – (trans)formação do literário. Estamos de acordo com a tese de Rancière quando é dito que o “conceito de arte não pode ser a generalização das propriedades comuns a um conjunto de práticas ou de objetos (nem pode sequer ser uma dessas semelhanças de família que os discípulos de Wittgenstein postulam). A arte é o conceito de uma disjunção, (...) de um processo de rutura” (Rancière, 2011). É em relação, no não-lugar da relação, que o literário varia, numa

variação cuja unidade somente mais tarde, já estratificada, lhe é conferida. É “quando está fora de si mesma, quando faz algo diferente de si mesma, enquanto se desloca e transfigura” (Rancière, 2011), que o literário se forma. Como defende o mesmo autor, o sonho da pureza e o sonho da arte são incompatíveis, um anula o outro. Toda a literatura é, desde o início, mestiça.

Entende-se agora que durante todo este tempo em que temos vindo a falar de relação, ligação, conexão ou movimento de associação, referimo-los em sentido lato ou, mais precisamente, em sentido aberto. Por sentido aberto, dizemos que não lhe impomos, à relação, nenhum modelo *a priori*, nenhum sentido, nenhuma direção prevalecente. Tentamos deixá-la valer por si mesma, tentamos que ela nos mostre o que faz, para onde se dirige. Podemos conceber relações de complementaridade, de subtração, de subordinação e hierarquização, até de contradição. Com efeito, a contradição só no âmbito da lógica se afigura um problema a solucionar. Na sociologia, elas merecem um estatuto que lhes restitua a positividade que sempre lhes deveria ter pertencido. Para isso há que, igualmente, contornar o perigo que a abordagem dialética constitui. Se as contradições não são uma questiúncula a solver instalada no raciocínio, elas também não são a relação extremada entre um polo positivo e outro negativo que, inexoravelmente, operará uma síntese formadora da tão desejada unidade. Pelo contrário, se as contradições existem efetivamente, não é pela suposição de uma unidade sintética posterior, mas porque pelo menos dois seres diferentes foram relacionados dessa maneira. A contradição é um tipo de relação possível entre muitos outros. A contradição é um trabalho sobre os diferentes, não estando nunca condenada à partida, muito menos à síntese. Só assim concebida pode a contradição valer realmente por si mesma, pôr em marcha, constituir e investir, inclusivamente, o literário. Tudo depende do agenciamento ou do dispositivo em que os quase-objetos são arregimentados e que os articula e forma equivalências. Não há contradição possível num mundo sem equivalências. São as formas de equivalência que permitem a contradição, não o oposto.

Advogar o relativismo e assegurar o primado da relação implica, como já foi dito, resistir à tentação fácil de situar o múltiplo do lado das perspectivas subjetivas, dos pontos de vista individuais, pessoais. Desta forma, estaríamos ainda enredados no postulado da unidade, no postulado da existência de uma única realidade, a qual variaria ao sabor da personalidade do observador, da posição por ele ocupada, da sua bagagem sociocultural, e por aí fora. Conforme as variáveis selecionadas pelo sociólogo, teríamos uma pluralidade, sim, mas de representação de uma mesma realidade. Ora, temos por meta

uma rutura de mais amplo alcance. Assim, na senda de Mol (1999), admitimos a possibilidade da existência de múltiplas ontologias, múltiplas realidades. A realidade da relação é, com efeito, compaginável com ontologias dispares. Pensamos que, ganhando as realidades vida através dos agenciamentos, elas acabam por ser performadas e ativadas de maneiras diferentes. Cremos, porém, não entrar em contradição com a defesa de um único plano de imanência, o tal plano achatado, que advogámos. Consideramos que as múltiplas ontologias se situam todas num mesmo plano. O que pode suceder é entre elas se estabelecerem relações de natureza diferente: podem estar conectadas, coexistindo pacificamente, podem envolver-se umas no interior de outras, criando, ou não, conflitos entre si, podem ter uma ligação contraditória, isto é, de exclusão mútua, podem até não ter absolutamente nenhum vaso comunicante entre si, serem-se completamente estrangeiras. Quer isto dizer que não existe nenhuma tendência natural que conduza à síntese das várias ontologias numa só. Elas podem coexistir, mantendo-se múltiplas, de variados modos.

Em remate, pensamos ter desenlaçado a parelha que uma concepção tradicional e substancialista do social e um certo estatuto clássico do objeto estabelecem. Esperamos ter conseguido revelar e desmontar as suas insuficiências analíticas, bem como demonstrar a necessidade de reinventar o social e o estatuto do objeto e do sujeito. Com esse propósito em vista, argumentámos em favor de um social da imanência que privilegia a relação em detrimento dos termos. Curiosamente, a maneira de recuperar os objetos para a sociologia foi, inicialmente, deixá-los fugir, perder-lhes o rasto, até desaparecerem. Depois, enfatizando o fulgor do entre, procurar as suas marcas, registar a sua atividade efetiva, a forma como se movimentam e expandem em direção ao fora. Desta recusa e desta reaparição, resultaram os quase-objetos, versão imanente dos objetos. Seguindo o texto literário no Programa de Português e no parecer, procuraremos ter presentes as diretrizes acima enunciadas.

4. Para uma sociologia dos limiares e das controvérsias

4.1. Controvérsias: das causas rachando os objetos

Se característica há que nos certifica da presença de um quase-objeto, ela é a margem de sub-determinação de que goza, um sempre presente grau de incerteza que pauta a sua atuação. Noutras palavras, se característica há que lhe assegure a sua presença é justamente a secundarização, numa primeira etapa, das propriedades que o pudessem identificar, ou o mesmo será dizer, a sua não-caracterização *a priori*. É evidente que não defendemos a inexistência dessas propriedades, ou correríamos o risco de fazer do termo ‘incertezas’ aquilo a que nos temos vindo a opor: torná-lo um termo geral, transferível e constante, transcendente, termo que (não) *explicaria* a atuação dos objetos. Não é isso que argumentamos. As incertezas têm que ser mantidas no plano imanente, elas próprias participantes no fluxo relacional, e não a sua fonte oculta. As incertezas não podem funcionar por si só, sui-referencialmente; ao invés, elas precisam sempre, não de se referir a, mas de multiplicidades em movimento, penetrando-se mutuamente. As qualidades, efetivamente, existem num quase-objeto, eles não são neutros, são compostos por singularidades que os povoam: é a partir delas, por exemplo, que o escritor agencia linguagem e outros elementos, na esperança de parir um texto literário.

O que argumentamos é, então, algo diferente: os quase-objetos são, entre eles, distintos, dotados a cada momento de qualidades atuantes diferentes, sim, somente estamos convictos que a incerteza não é uma qualidade como as outras, que ela é a própria natureza da relação, a sua verdade, o cerne do relativismo. Ela é uma espécie de anel no interior do qual qualquer qualidade, elemento, característica, ou o que lhe queiramos chamar, se situa e que lhes possibilita a abertura ao que lhes é diferente e, sobretudo, a ocorrência da já citada perpendicular que os arrasta para fora de si mesmos, resultando daqui o nascimento de algo, não só diferente deles, mas especialmente incausado por eles. Também não constitui a incerteza, bem entendido, a causa do que resulta da relação. Ela é, aliás, o garante da exclusão do pensamento causal – onde há incertezas, não há nexos estritamente causais. Não causando, sendo imanente à própria relação, este anel de sub-determinação é, como vimos, indispensável à existência dos quase-objetos, isto é, à sua atuação, à sua (auto-)diferenciação.

Se as incertezas são o garante da possibilidade de atuação dos quase-objetos, os agenciamentos são quem, realmente, os põe a atuar. Com efeito, os quase-objetos só atuam quando agenciados. Da mesma forma, só porque sub-determinados são agenciados.

Fossem eles absolutamente definidos e determinados, algo como um ideal-tipo de objeto (logo, estratificado), e não surgiria qualquer discussão acerca da atuação, nesse caso constante e previsível, dos mesmos. Ora, como sabemos, o texto literário é alvo de inúmeras disputas. Precisamente porque, como já advertimos, o quase-objeto, a condição-multiplicidade, está sempre presente, mesmo no objeto mais bem estratificado. É por isso que ele pode ser, como efetivamente é, controvertido: porque agenciado e investido de formas dispares, porque lhe conferidas, pelos diferentes agenciamentos em que entra, diversas maneiras de atuar, o nascimento de uma controvérsia, em seu torno ou que apenas o convoque, está sempre à espreita. Com que elementos se deve o texto literário relacionar? Que tipo de relação deve ele estabelecer? Como deve ser lido? Como deve essa leitura ser ensinada? Todas estas questões, veremos, estarão no centro do aqui estudada diferendo protagonizado entre o MEC e a APP. Mais não se trata do que duas formas conflituantes de agenciar o texto, de lhe dar forma e função, de o (des)estratificar.

Significa o anterior que as causas precedem os objetos (Serres, 2004). Falar de coisa, de objeto, é falar de um quase-objeto agenciado, logo, passível de entrar em mais do que um agenciamento e, como tal, discutível. O jurídico, em sentido lato, antecede o objeto, é a disputa entre causas que recorta uma certa objetividade: não há texto literário sem a formação de coletivos que correspondem às causas que o enformam. Na verdade, referimo-nos a formas diferentes de performar e investir, não um objeto preexistente, mas um quase-objeto que, assim, se converte em coisas diferentes. Em rigor, estudar a formação do literário é estudar as formações do literário. É que é o próprio texto literário que, enquanto objeto, é diferente. Não são formas diferentes de representar o mesmo texto, são, de facto, textos diferentes. De resto, essas diferentes causas em disputa, esses diferentes textos literários, não têm sequer que culminar num universo consensual. Nenhuma lei teleológica o garante, e aliás, não lhe conferimos mais direitos do que a uma hipótese abstrata. Se dele se aproxima é porque os diversos agenciamentos em combate, ligando o texto literário a elementos diferentes, fazendo-o chegar a lugares diferentes, acabam por deter graus de solidez e consistência também diferentes. O consenso deve ser vergado perante o dissentimento: é por via deste que o texto literário se (des)(re)forma, sendo aquele, não a finalidade, mas um estado da discussão que, mais ou menos frágil, sempre é transitório. Numa leitura de Unamuno que, pouco importa se leal ou desleal ao seu pensamento, mas que nos surge adequada ao que aqui vem sendo defendido, consideramos que já no seu tempo, soube ele reconhecer o carácter fundador da disjunção,

a positividade da diferença, quando proferiu o seguinte: “aquilo que mais nos une, a nós os homens, são as nossas discórdias” (Unamuno, 1991).

Ademais, as situações de controvérsia não se reduzem a uma inevitabilidade em que os (quase-)objetos caem. Estas contendidas, não tão raras nem insignificantes quanto a tendência, dominante em alguma sociologia, para capturar regularidades dá a entender, configuram um momento privilegiado para a análise sociológica (Boltanski & Thevenot, 1999; Corrêa, 2016), talvez mesmo constituam o *habitat* natural do sociólogo-cartógrafo, do trapezista que se aventura sem rede de segurança. Como peixe na água, o sociólogo, na situação de controvérsia, depara-se com uma verdadeira brecha. É este, aliás, exatamente o valor das contendidas. De facto, o sociólogo perde os agenciamentos — por natureza, como veremos, anónimos e coletivos — que verdadeiramente investem o texto literário, sempre que observa uma situação bem consolidada a ponto de inquestionada. Como nos lembra Law, “quando a rede [colocada em prática pelo agenciamento] age como bloco único, ela desaparece e é substituída pela própria ação e pelo aparentemente simples autor da ação. Ao mesmo tempo, é apagada a maneira pela qual o efeito é gerado” (Law, 1992), ou seja, é no momento da sua rachadura, no momento em que é estalado, que a formação do literário reverbera pungentemente.

É por isso que o parecer público redigido pela APP goza de um duplo-estatuto: por um lado, é um agenciamento literário como qualquer outro que integre o texto literário, por outro, racha o agenciamento-Programa, documento central da presente dissertação, revelando as formas como o mesmo põe o texto literário a atuar. Noutros termos, o alvo, o literário, revela-se quando questionado, quando entra em crise, mais do que nos seus períodos de acalmia, nos seus picos de instabilidade. Enquanto o literário não é criticado, os seus fazeres, desfazer e refazer mantêm-se invisíveis, podendo, no máximo, ser pressupostos e profetizados. É que as operações críticas que tomam por alvo o Programa de Português, e mais concretamente, as operações críticas dirigidas ao texto literário no Programa de Português, toda esta atividade crítica, supondo que não recorre à violência física, impõe o recurso a justificações (Boltanski & Thevenot, 1999, 2006). Vejamos: se se desenrola e/ou critica um certo agenciamento literário, então, o mesmo requer a mobilização de justificações que parcialmente o blindem e legitimem. Não é no já acordado, mas na suspensão do acordo que se observam as regras de aceitabilidade em confronto. Se ocasiões há em que os princípios conectivos e as técnicas, a partir dos quais é forjado o literário, se tornam visíveis, são precisamente os momentos de convulsão. Como dissemos, cada operação crítica é, não só um teste ao agenciamento (ou parte dele)

que tem por alvo, como também, e não em menor grau, um agenciamento em si mesmo. Criticando, justificando certas formas de relacionar e executando outras, o que está em causa, no fundo, é a deslocação de certos limiares e a criação de outros, produção de limites a partir dos quais algo se tornou intolerável, limites classificadores que qualificam e desqualificam, limites, ainda, que definem regiões de aceitabilidade e inaceitabilidade, do semelhante e do estranho, regiões de inclusão e exclusão. Os agenciamentos, convertendo quase-objetos em objetos, são, igualmente, fábricas dos seus limiares, regulando-lhes os movimentos, estabelecendo-lhes regiões familiares e regiões exóticas – inventor de mapas. O sul e o norte, este e oeste, não existem fora do agenciamento que engendra fronteiras e, como tal, direções. Num puro deserto, espaço sem referências, não há norte.

4.2. *Limiares: a lógica do atravessamento*

Vem o anterior a propósito, uma vez que talvez persista, e justificadamente, alguma névoa em torno da delimitação e identificação de um domínio de estudo para o que aqui se tem vindo a fazer. Por um lado, podemos admitir que possa ter parecido que desde o início nos colocámos no âmbito de algo como uma sociologia da literatura, entendemos até que possa ter transparecido que, aqui e ali, de certo modo, dela nos estaríamos a reclamar, até por termos firmado desde o começo, mais do que um objetivo geral, o horizonte que conferia sentido à nossa paisagem analítica: a formação do texto literário por via da definição de um território para a sua leitura. Por outro lado, sem embargo ser talvez uma leitura mais forçada, concedemos a possibilidade de parecer que operamos no interior de uma sociologia da educação, uma sociologia que tomaria por objeto primordial as lógicas escolares, o ensino e a aprendizagem da leitura literária, a sua regulação e organização por via do Programa de Português, os posicionamentos e as funções do professor na sua execução. Em síntese, uma sociologia da literatura pelos objetivos que presidem a investigação, uma sociologia da educação pelo material analisado no curso da mesma. Se bem que ambas as leituras sejam legítimas, consideramo-las castradoras do espírito movediço que aqui se procura, desejavelmente, pôr em prática. Nem sociologia da literatura nem sociologia da educação. Não por pretender situar-nos num outro qualquer domínio que nos fosse mais confortável, mas, ao contrário, por estarmos convictos que nenhum lugar assenta melhor ao sociólogo-trapezista que o não-lugar da relação, o lugar sempre deslocado, o lugar da incerteza. É nele que o sociólogo respira. Rejeitamos, pois, localizar a investigação à partida num

domínio de estudo. Ele poderá ter tantas localizações quantos leitores tiver, podendo cada leitor, bem entendido, ser vários. Por nossa conta, apenas nos abandonamos aos itinerários seguidos pelo texto literário. Se, porventura, a certa altura, ele se depara e entra em relação com objetos, temas, problemáticas, dimensões, tipicamente estudados pelo sociólogo da educação, da família, da cultura, ou de outro qualquer, então, não nos inibiremos de lhe traçar o mapa. Não nos fixamos em nenhum solo, não delimitamos um *corpus* de temáticas adequadas, não excluimos nenhuma possibilidade – cabe ao texto, não ao sociólogo, ditá-las. O sociólogo-trapezista é modesto e submisso, apenas segue e acata as ordens do texto, mas atento, observando e registrando o que acontece a cada passo.

Perguntar-nos-ão se, pensando a formação do literário a partir do planeamento da leitura literária escolar, não nos estaremos a desviar em demasia daquilo de que nos propusemos ocupar. Não estaremos, com efeito, a confundir lógicas literárias e lógicas escolares, os fazeres de uma e os fazeres de outra? Não nos estaremos a dispersar do fundamental, afastando-nos do centro da produção literária? Devemos, não só responder negativamente, mas elucidar porque julgamos tratar-se exatamente do contrário, isto é, porque é que no estudo do literário a partir do Programa de ensino da disciplina de Português, pensamos encontrar solo fértil para a consumação dos nossos propósitos.

Em primeiro lugar, cabe-nos lembrar que não aceitamos um social despótico detentor de um suposto poder de ubiquidade. Não há fundo social, antes um plano de imanência achatado, mas repleto de vazios, um plano composto por *continuuns* conectivos, *continuuns* rodeados pelo vazio, por matéria informe e a-funcional, até inominável, *continuuns* desenvolvidos por conexões mais ou menos densas, mas que, a dada altura, ultrapassam um limiar que lhes muda o agenciamento. O que queremos dizer com este limiar que marca a mudança de agenciamento por que passam inevitavelmente todos os objetos? Antes de mais, é perceptível que é o limiar que procede da relação. Não há limite, fronteira a partir da qual não mais se trata de um agenciamento A, mas de um agenciamento B, sem a relação que a trespassa, a relação que faz a conversão dos quase-objetos em objetos. Noutros termos, não há limite sem o movimento que o transgride (Foucault, 2011). Se podemos falar, sem melindrar, de um domínio escolar e outro literário, das lógicas diferenciadas que lhes correspondem, das sociologias respetivas, etc. é, não porque sejam duas regiões incomunicáveis, mas precisamente pelo oposto, por entre elas se operarem relações que determinam a existência de um limite, um limite que define a que agenciamento os elementos conectados pertencem, um limite a partir do qual o texto literário, permanecendo ele, muda para um agenciamento escolar.

É por isto que nos recusamos a fixar de partida num determinado domínio, que recusamos a necessidade de reivindicar uma posição no interior da sociologia da literatura ou da educação. Estudar a formação do literário é estudar as relações das quais resultam os limiares que o circunscrevem, os limiares pelos quais o texto, atravessando-os, se torna literário. Esses limites não são dados ou adquiridos, são feitos, sempre provisórios e oscilantes, híbridos. Esses limites não são sequer previsíveis, podem aparecer onde menos se espera, nas relações menos prováveis. O estudo do Programa é apenas uma linha de investigação no sentido de tentar apreender a formação de algo como uma espécie de limiar literário-escolar, mas outras, até mais improváveis, há por perscrutar. Quer isto dizer que nos achamos nos antípodas daqueles que pensam poder estudar o literário sem sair do que é vulgarmente tido por literário, ou estudar a educação segundo o mesmo credo. O literário não se define por ser um domínio de fronteiras pré-definidas e imunes, mas pelas maneiras como se deslocam os seus textos, pela maneira como saem e entram, como se misturam, não pela maneira como permanecem. O literário não é uma região autónoma que, ao lado de outras, com elas comunicaria sob a forma simbólica ou homológica (Bourdieu, 1996), quais transferências alquímicas. A ligação é real, os movimentos de saída e entrada que dão corpo aos limites são reais, coisas fluem de facto, mesmo que seja um conjunto semiótico ou um símbolo.

É evidente que não defendemos que o plano de imanência é homogéneo ou regularmente ocupado. Como vimos, há zonas mais densas que outras, há *continuuns* conectivos, há limiares que os disjuntam uns dos outros. O plano de imanência é, antes de tudo, o espaço da diferença (Deleuze & Guattari, 1995; Gil, 2008). Assim, podemos conceber uma região analítica de conexões intrincadas a que se chama, comumente, esfera literária. Não nos opomos a essa designação, sob a condição de se verificar o que atrás defendemos, ou seja, assumindo que a existência dessa esfera depende das relações, não só mantidas no seu interior, mas também com o exterior. Interior e exterior são, aliás, resultado do conjunto dessas ligações. A demarcação de uma região densa no plano imanente exige conexões, mesmo que parcas, com outras regiões do mesmo, sendo que uma ligeira modificação naquelas, pode dar azo a transformações mais profundas do que as próprias alterações a que certas relações interiores à esfera possam estar sujeitas. Noutras palavras, só mediante uma relação de dependência se gera a relativa autonomia de uma região (Latour, 2012b, 2013).

Significa o anterior que podemos, legitimamente, responder que não, estudar o literário a partir do Programa não constitui um viés, um desvio relativamente ao centro

do fazer literário, simplesmente porque ele não existe ou, existindo, é o resultado das atuações na periferia. É a periferia, a zona onde se traçam as relações configuradoras de limites, do interior e do exterior, que faz o centro, não o inverso. Um centro é sempre um estado a compreender por via do conjunto de relações que o centraliza, nunca um pressuposto teórico (Deleuze & Guattari, 2004). Posto isto, cumpre-nos seguir o texto literário sem prever os territórios por onde ele circula, nem mesmo, aliás, um espaço tradicional, euclidiano e geometrizável, pode ser suposto. Do não-lugar da relação em que o texto entra, pode surgir um espaço novo, em última instância, se bem que improvavelmente, um espaço sem limites, um deserto no qual o texto-objeto recua à sua condição multiplicidade, de quase-objeto ainda a-significante.

Mas que não-lugar é esse que insistimos em atribuir à relação? Ora, ele é justamente o ser da relação, a perpendicular onde ambos termos ligados, deixando de ser, são arrastados e levados a engendrar algo que não eles (Serres, 1991). O planeamento da entrada do texto literário na escola oferece-nos um ponto de atravessamento de um certo limiar, não um limiar que o preexista, mas um que dele nasce, um ponto onde, tanto o texto literário como os seres tipicamente escolares, por um instante deixam de o ser, fogem pela perpendicular, para logo depois voltarem a sê-lo, mas já de maneira diferente. Trata-se de uma espécie de zona de indiscernibilidade (Deleuze & Guattari, 1995), onde se dá a composição e recomposição do espaço, dos limiares, dos interiores e dos exteriores, dos respetivos povoamentos, onde certos canais de circulação são abertos, outros barrados. É este o fulgor do limite, a sua positividade própria no ponto em que é atravessado, é esta a vantagem de estudar o literário a partir do Programa escolar. Em vez de supor interiores e exteriores estáveis, captamo-los enquanto se fazem, o mesmo é dizer que estudamos as relações e os limiares que o quase-objeto, tomado num dado agenciamento, faz e atravessa, a forma como esses limiares regulam as trocas entre o que entra e sai, o que inclui e o que exclui, como distribui os objetos em seu redor, no fundo, como estratifica a leitura literária na escola.

Daqui se deduz que é pela regulação da sua variação que o quase-objeto se torna texto literário, mais do que pelo apuramento das suas constantes, daqui se deduz, igualmente, que é pelo estabelecimento de relações e pela travessia de limiares que o texto literário se dimensiona, que estabiliza a sua forma e adquire as suas funções, daqui se deduz, ainda, que é pela sua geografia que o texto literário participa na história, faz a sua história. O texto literário não se desloca em linha reta, pré-determinada por filiações ou descendências, mas em ziguezague, atravessando limiares diferentes, diferenciando-se de

outros e de si próprio a cada passagem. É por isso que o primeiro passo para se fazer uma sociologia dos limiares é refutar a moda acadêmica dos objetos fronteiriços, interdisciplinares ou pluridisciplinares, como se queira chamar. Em primeiro lugar, porque regozijar-se por contemplar um objeto fronteiro remete para a existência de qualquer coisa como objetos não-fronteiriços, habitantes do centro, coisa que, como vimos, não existe. Não há objeto sem limite, todos são já objetos de limite. Em segundo, porque nem todos os limites têm a cargo a função-fronteira e nenhum deles a tem somente. Nenhum limite se reduz à função-demarcação, ele regula as trocas operadas por seu intermédio, atua por via do seu ponto de atravessamento. Em terceiro lugar, designar um objeto fronteiro implica a existência de fronteiras *a priori*, mormente as disciplinares acadêmicas, no cruzamento das quais se localiza o objeto. Esperamos ter defendido algo diverso.

Neste sentido, insinuar o potencial tóxico da situação escolar perante o texto literário é negligenciar a maneira a partir da qual as coisas se formam: conectando-se. Estudar sociologicamente o texto literário já é estudá-lo em relação. Mais uma vez: a função do sociólogo é rastreá-las.

4.3. *Attachment: em busca do grau zero do conceito*

Levar a cabo uma sociologia relativista e dos limiares implica reequacionar o papel que a teoria, e particularmente o conceito, tem vindo a cumprir na investigação sociológica que, sendo tradicional, ainda hoje prevalece. Reza a tradição que a ‘formação do espírito científico’, assertiva que intitula um dos mais conhecidos textos de Bachelard (1996), depende da observância de três etapas: a *rutura* com o senso-comum, a *construção* do objeto científico e a *verificação* empírica. A teoria, conjunto articulado e coerente de conceitos, seria então o instrumento de rutura e construção por excelência e, por isso mesmo, o garante da cientificidade do objeto de estudo. Finalmente, numa última etapa, as hipóteses teóricas seriam empiricamente testadas, aduzindo a validade, ou falta dela, da teoria em causa.

Ora, esta visão a respeito do que deve ser a teoria, que lhe atribui uma função de comando, de guia regulador, esta visão que nela crê ter o último bastião científico e a sua salvaguarda, não pode deixar de estar em estreita afinidade com as perspetivas, sejam explicativas, sejam compreensivas, do social da transcendência, da mesma maneira que não pode deixar de estar intimamente estribada numa conceção de verdade que a afunda, que a empurra para as profundezas e a oculta para mais tarde, servindo-se da teoria,

desvelar. A teoria, como comumente percebida, situa o que há conhecer. Queremos com isto dizer que ela não se vem aplicar a uma realidade dada, que ela não é um mero intermediário entre o observador e o observado, que não é uma mera ferramenta ocular através da qual o sociólogo aprimorasse a observação, não só aumentando a nitidez da realidade, mas sobretudo, trazendo ao de cima a verdade invisível, enfim, com ela, estaria o sociólogo seguro de converter a realidade senso-comunal num objeto científico. Estamos distantes deste tipo de ciência. Segundo pensamos, a teoria assim concebida engana-se quando julga focalizar a realidade: ela antes agencia, performa, isto é, seleciona e liga e com isto recorta e situa uma certa verdade, colhendo dessa dupla-operação o seu fundamento e a sua eficácia. Argumentamos, neste sentido, que a discussão acerca do que deve ser a teoria no curso da investigação sociológica está mais próxima de uma discussão política, do que propriamente epistemológica, que ela deve estar ciente da sua função performativa, mais do que na sempre ilusória esperança de obter uma verdade. Toda a questão da teoria se resume a isto: como performar? Questão, antes de tudo, política.

Essa incontornável afinidade que uma certa visão da teoria e uma aceção metafísica da verdade social estabelecem transparece na forma como o conceito deve operar na investigação, como ele nela atua e funciona. Se repararmos, o conceito é justamente o meio através do qual a teoria (re)corta, ele é o instrumento que permite à teoria selecionar o que importa, conectar esses elementos, limitar um determinado domínio de pertinência e, finalmente, policiá-lo, domesticá-lo, supervisionar os seus movimentos, medi-los, prevê-los e antecipá-los – os arautos da ciência veem nisto a aproximação à verdade (Hennion, 2012). Aos nossos olhos, não passa, o que já é muito, de política. Evidentemente que não há forma de estudar um agenciamento sem o agenciar, sem o colocar num outro agenciamento, um agenciamento que o estuda. É por isso que não propomos um estudo exterior e axiologicamente neutro do agenciamento literário desenvolvido no Programa de Português. Propomos um agenciamento do mesmo. A questão é colocá-lo num agenciamento que dele retire linhas profícuas, que dele extraia novas possibilidades de fazer diferente, que o estude sem recorrer a nenhum tipo de transcendência, que lhe seja, ao fim e ao cabo, imanente. Enriquecer a leitura literária, puxar-lhe linhas que possibilitem atualizar-lhe virtualidades até então inexploradas, criar novas visibilidades e sensibilidades – eis, assumamo-lo, a nossa política, não sob a forma de ideário, mas pleno programa de experimentação.

Para tal, sugerimos uma viagem até ao grau zero do conceito. É nele, nesse conceito *zerado* – o que é diferente de lhe postular a inexistência —, que pensamos

encontrar uma visão da teoria compatível com a aceção de verdade aqui defendida. Com efeito, “a pior coisa que pode suceder a alguém é possuir a verdade. A melhor é sê-la” (Silva, 1999, p. 162). É que o conceito permanece servo de uma lógica que vê na verdade, senão algo teoricamente apropriável, uma meta para a qual nos deveríamos encaminhar, uma luz-guia das tentativas de aproximação à mesma. Porque é um operador unitário, o conceito centraliza e exterioriza a explicação. “Habitus”, “libido”, interesse”, “agência”, etc.: seja como for, concentra-se num espaço virtualmente construído pelo conceito todo o potencial explicativo. Da mesma forma, por ser unitário, dotado de uma plasticidade previamente definida que lhe determina o alcance e as fronteiras, o conceito peca por interiorizar a diferença, por assimilá-la, referindo-a sempre à unidade, ao modelo, e com isso dominando-a. Assim, torna-se inevitável que, sendo filtrada pelo conceito, a diferença se modelize, se agridoe nas formas da oposição, do negativo, da contradição (mesmo que a dialética), nunca chegando a valer pela positividade que lhe é própria. Assim, torna-se inviável pensar a separação de si, a autodiferenciação, a variação, a disjunção, processos que, esses sim, enformam o literário. Pensar é, antes de tudo, fazer diferir, não refletir (Deleuze & Guattari, 1995, 2004; Foucault, 2009).

Ora, com o grau zero do conceito, procuramos, na senda de Agostinho da Silva, ser a verdade. Não por pensarmos que a verdade se ache no individual, no pessoal, no subjetivo, mas antes por considerarmos, como já foi defendido, que ela se encontra na relação, no fluxo nunca inteiramente apropriável. Nesta verdade, já não há espaço para a propriedade, apenas para a ligação, para a afinidade, para a amizade. ‘Zerando’ o conceito, demandamos uma conceção da teoria que seja útil ao procedimento descritivo e cartográfico, que seja compatível com o sociólogo caminhante sobre os filamentos, uma conceção de teoria que nos permita acompanhar os caminhos trilhados pelo texto literário, por mais estreitos que eles sejam, que não exclua nem imponha caminho algum.

Zerar o conceito não é sinónimo, como apesar de tudo temos dar a entender, de abandonar totalmente o conceito. Pelo contrário, zerar é um procedimento que toma o conceito por alvo e que dele se vale. Ele não por finalidade a inexistência do conceito. Ao contrário, ele pretende amplificar-lhe a potência. O grau zero do conceito é o resultado da desunificação, da descentralização, da diferenciação, da variação, da sub-determinação do conceito: ao que resta, chama Hennion, com a nossa subscrição, “attachment” (Hennion, 2012). Noutras palavras, trata-se de um procedimento que visa trazer o conceito, objeto bem formado, de volta à sua condição-multiplicidade, à pura potência da relação, para que dessa forma nos possamos movimentar com a máxima expedição e

desembaraço pelos troços seguidos pelo texto. Attachment, o que sobra do conceito esvaziado, a ligação como grau-zero do conceito, a ligação fazendo-se; primazia da relação em detrimento dos termos relacionados; attachment, ferramenta propícia para mapear a constante circulação de fluxos, ferramenta sub-determinada, situacional, ferramenta de abertura à pluralidade e à diferença.

5. O Programa: agenciamento e dispositivo

5.1. *Agenciamento literário*

Temos vindo a defender repetidamente que não há texto literário fora do agenciamento que o põe a funcionar, fora, isto é, de um dado agenciamento que, pelos efeitos do seu funcionamento é, ele sim, literário, fazendo certos seus elementos devirem-literários. Com efeito, o texto literário só o é quando tomado por um certo agenciamento. Sob que agenciamentos um dado texto se torna literário? Que elementos arregimentam e que relações entre eles impõem? Como eles funcionam? O parecer público redigido pela APP, ele próprio um agenciamento, mas principalmente o Programa de Português, constituem duas oportunidades para esboçar algumas respostas, ou, mais do que para responder, servirão para traçar algumas linhas cujo potencial analítico nos parece notório e merecedor, eventualmente, de maior exploração num futuro próximo.

A formação do literário não se faz, todavia, num só local do plano de imanência. Como vimos, se não nos custa admitir que o literário configura uma região do plano cujas conexões consubstanciam uma malha mais densa, não abdicamos que a mesma, essa região conectiva mais intrincada, só subsiste porque ligada a outros setores do plano, ligações essas originadoras dos limites, sempre basculantes, que, mais do que delimitar a região literária, lhe regula as trocas com o exterior, as passagens, sendo sempre, pois, inidentificável. Obrigados que estamos, devido a esta natureza indomável da região literária, a enfatizar as suas variações em detrimento das constantes, ousaríamos o seguinte: não existem, de um lado, agenciamentos que seriam internos à região literária, cuja operacionalidade seria circunscrita ao interior de certas fronteiras definidas, que, portanto, as reproduzisse e, de outro, em oposição, agenciamentos voltados para fora da esfera literária, colocando-a em contacto com outros locais do plano, transformando-os simultaneamente. Essa divisão decorrente de uma conceção espacial de matriz euclidiana é ilusória, pois vimos que cada agenciamento acarreta em si um exterior-interior específico, não podendo o mesmo ser presumível pelo investigador, apenas detetável após o desdobramento do agenciamento. É que todo o agenciamento, por mais que o queiramos circunscrever a um núcleo central imaginário da uma também imaginariamente fixa região literária, é sempre voltado para fora, os filamentos que põe em jogo vibram, inexoravelmente, até ao exterior que ele próprio funda, apelam e testam os tensores que, localizados em outras regiões do plano, garantem a solidez da região literária. É no e pelo fora que o literário, se não se define, se mostra em formação.

Tomemos, sem nos determos, alguns exemplos de agenciamentos literários, ordenando-os em função de uma suposta proximidade a um alegado centro literário, isto é, do aparentemente menos literário ao presumivelmente mais puro. Agenciamento literário da livraria: aqui, o texto entra em contacto com elementos tipicamente residentes de regiões económicas, posto de venda organizado em atenção a normas de marketing e publicidade, estabelecimento e constante renovação das novidades, cálculo e imposição de preços, regulamentação das condições de compra e de troca, etc. – texto literário-mercadoria. Agenciamento literário das entregas de prémios: texto ligado a critérios de apreciação, a seleção de jurados, a notoriedade, ao prestígio, a montantes monetários, por vezes a ideologias políticas, a regulamentos, etc. Agenciamento literário do escritor: linguagens enfrentando linguagens, conjuntos semióticos enfrentando outros, ligações a lembranças, a eventos históricos, a sonhos, a referências políticas, a outros textos, a um leitor-modelo, a objetos artísticos, etc. Não se pense que tudo isto é acessório ou secundário para pensar a formação do literário, ao contrário, é justamente esta abertura a partir da qual ele se disjunta e inerente a todo e qualquer agenciamento, que constitui o seu núcleo, se assim podemos dizer. No nosso caso, optamos por tomar por objeto de estudo o agenciamento literário do Programa de Português e do parecer da APP, dois dos agenciamentos literários escolares, ou projetivos da atividade escolar.

A implosão da divisão entre agenciamentos que seriam interiores ao literário, destinados à atenção do teórico literário, do linguista ou do semiótico, e agenciamentos que lhe seriam exteriores, destinados, esses sim, ao sociólogo, é crucial para assegurar a este que ele não se mantém à margem (e não *nas* margens, onde na verdade se localiza todo o fazer literário), do objeto estudado. Porque, sendo a própria atividade criativa do escritor um agenciamento, um colocar em relação de elementos heterogêneos sempre voltado para o exterior, a criação de um quase-objeto atuante sempre dependente de outros, afetante e afetado por outros, então, o próprio sociólogo se vê habilitado e autorizado a estudar os próprios, chamemos-lhes assim, agenciamentos escriturais, ao invés de se resignar ao estudo das representações sociais do escritor, do perfil sociológico do mesmo, da sua posição de classe, da sua bagagem cultural ou orientações políticas, em suma, da sua irremediável exclusão perante o objeto literário. O literário é, posto isto, sempre uma região, não determinada, mas antes composta de múltiplas entradas e saídas, mista, sendo que, mais do que pelas características do seu interior, ele se exhibe pela forma como se entra e sai de uma região que, a cada entrada e saída, comporta limites diferentes.

É precisamente nesse movimento, no atravessamento, que o quase-objeto se converte em objeto literário.

Porém, dando já a entender o que, *grosso modo*, é um agenciamento, ainda não nos dedicámos ao que, por ora, julgamos conveniente: caracterizá-lo nos seus traços mais gerais, contrastá-lo com as perspectivas sociológicas recorrentes e extrair, a partir daí, os seus mais relevantes contributos para a investigação sociológica.

Ora, ele é, antes de tudo, uma operação de tradução, ou, na grande maioria dos casos, um conjunto encadeado delas (Callon, 2001). O que é que significa defini-lo, logo de entrada, nesta tão simples fórmula? Em primeiro lugar, denominá-lo por operação remete imediatamente para uma existência puramente performativa, isto é, a existência do agenciamento não é da ordem da posse, da detenção, da reserva ativada com maior ou menor frequência, da competência presumida, mas antes da ordem do exercício, da técnica, do desdobramento, do contemporâneo. É que um agenciamento só existe no momento em que se desenrola, em que funciona, quando os seus elementos atuam, deixando marcas uns nos outros, ele só existe no momento em que se encontra em plena operacionalidade, no tempo que lhe é próprio, expandindo-se, nunca se guardando para utilização futura (Deleuze & Guattari, 1995). É, pois, perfeitamente compatível com a definição de social que aqui aventámos. Com efeito, situar o agenciamento ao nível da performance, do que só se dá, fazendo-se, é substituir um questionamento de teor metafísico – ‘o quê?’, ‘porquê?’ –, por um de cariz imanente: ‘como?’, ‘quando?’, ‘onde?’, etc. É a ordem que resulta dos agenciamentos, não o inverso.

Em segundo lugar, particularizar que as operações em causa são de natureza tradutora, compreende duas implicações de relevo. A primeira prende-se com a abertura ao heterogéneo que caracteriza o agenciamento. Mais, o seu funcionamento depende eminentemente da presença de elementos heterogéneos. Não há tradução sem, pelo menos, dois diferentes, sem os quais, aliás, a tradução seria absolutamente dispensável. Afirmar que, por um lado, o agenciamento não se coaduna com um fundo social que o viesse iluminar, e por outro, que ele depende da diferença dos seus elementos, caução para que eles atuem uns sobre os outros, é desmanchar pela raiz todo e qualquer pensamento dual. Um agenciamento trabalha sobre todo o tipo de fluxos — semióticos, simbólicos, técnicos, materiais, temporais, etc. —, situando-se, todos eles, num mesmo plano imanente (Callon, 2001, 2009). Não há lugar para as dualidades fundamentais visto nenhum outro passo ser possível que não o lateral. A diferença vale por si mesma, os elementos unem-se mantendo a diferença, sob pena de o agenciamento desvanecer.

Não é menos verdade, contudo, que não há tradução, e por conseguinte agenciamento, sem instauração de um regime de equivalências (Boltanski & Thevenot, 1999, 2006; Thevenot, 2001, 2006). Dupla-premissa na qual se funda o funcionamento da tradução: por um lado, requer-se a existência de pelo menos dois diferentes, por outro, a instauração de um regime que os permita equivaler, traduzir. Por isso, se é facto que o agenciamento é bloqueado caso a diferença deixe de valer por si, não o é menos apontar que ele é de igual forma bloqueado caso a diferença se encontre caoticamente disposta. O agenciamento é justamente a ordenação da diferença, mas onde esta continua a respirar, é uma espécie de conjunto através da qual o quase-objeto se converte em objeto para de imediato voltar à sua condição de quase-objeto, e assim sucessivamente.

O agenciamento é, no fundo, uma ordenação da e pela diferença. A diferença é a condição da instauração de um regime de equivalências a partir do qual traduzir. Mas permanece misteriosa a forma como, no interior de um dado agenciamento, se equivale elementos diferentes sem, apesar de tudo, esgotar a sua diferença. Noutras palavras: que mecanismo permite traduzir mantendo a diferença? Para responder, é-nos exigido o recurso a um terceiro elemento, algo como uma membrana que regula a tradução, o mediador que implementa a equivalência no seio da diferença, não a deixando esmorecer, mas antes renovando-a, fazendo-a, a cada movimento de tradução. Ver na mediação a maneira de ser do agenciamento conduz-nos a torcer a forma como a mesma é muitas vezes concebida. Por um lado, devemos despi-la da conotação pejorativa que habitualmente transporta. Como adverte Rancière (2010), demonstrando-o a partir, tanto do caso da crítica do espetáculo de Debord (1997), como da crítica da alienação em Marx (1946), a mediação encontra-se quase sempre associada a uma autonomia ilusória, empenhando-se, um e outro, mas muitos outros também, na tarefa de a suprimir. Ora, a mediação, segundo a pensamos, é exatamente o contrário. Em vez de ser um alvo a abater em nome de uma suposta autonomia originária, a mediação é o terceiro termo que permite a criação, a emergência do novo, a produção do efeito, não sendo o próprio sujeito mais do que um efeito de mediadores específicos – requalificação da mediação, portanto (Hennion, 1989; Heinich, 2012). Por outro lado, a mediação é comumente enlaçada a perspectivas deterministas ou comunicacionais. Em ambas, a premissa é a seguinte: o mediador restringe-se a transportar, seja um determinado impacto ou uma mensagem/informação, sem provocar nenhuma transformação. Destarte, supõe-se um nexos de causa-efeito, onde aquilo que entra define o que sai. Quando assim é, mais do que na presença de um mediador, estamos perante um intermediário (Latour, 2012a). Um

verdadeiro mediador, mais do que transmitir, conduz transformando, traduzindo, é intersticial, sempre no meio, lugar da perpendicular, terceiro termo a partir do qual algo diferente dos dois elementos conectados pode surgir – revalorização dos poderes da mediação, pois.

Já a segunda grande implicação resultante do caráter tradutor das operações envolvidas no agenciamento, é a obrigatória reformulação das concepções tradicionais da ação. Argumentar pela positividade própria da tradução, pela sua operacionalidade e performatividade efetiva, coloca-nos perante a impossibilidade de, por um lado, localizar uma origem da ação, um *locus* anterior à ação de onde proviesse o movimento primeiro do agenciamento, por outro, impossibilita supor um centro pré-definido para a mesma, seja ele o interesse e o cálculo, o desejo e as paixões, as predisposições e os hábitos, ou outro qualquer. Nenhuma agência, nenhuma interioridade de um sujeito precedente e volitivo, precede a atuação (Latour, 2012a; Thevenot, 2001, 2002). Ao contrário, a ocorrência de uma atuação requer, em primeiro, uma justaposição entre o elemento atuante e a função-sujeito que, como sabemos, depende da rede de elementos que o agenciamento põe em funcionamento e que não tem, forçosamente, que ser humano. Só há agência passando por outra coisa, pelo diferente. Ou seja, o anterior à atuação é contemporâneo desta, surge no mesmo instante e dura enquanto o agenciamento durar — com efeito, não é a expressão que resulta do sujeito, é o sujeito que resulta das expressões (Butler, 1988, 2003). Em segundo, da inexistência de uma instância precedente e explicativa da atuação, da sua dependência relativamente à função-sujeito posta em curso pelo agenciamento, decorre a impossibilidade de modelizar aprioristicamente a atuação, de presumir um centro catalisador da atuação. Se ele existir, é produto da função-sujeito trazida a cena pelo agenciamento, sendo produto do agenciamento, pode variar e ser plural. Mapear a pluralidade de agências em função dos elementos conectados e do tipo de conexões é justamente o almejado por Thevenot (2006) com a sua noção de ‘regimes de engajamento’. No limite, há tantas agências quantos agenciamentos houver, embora saibamos que não é assim, que há operações de regularização, de transferência, de padronização, de, numa palavra, estratificação.

Esta ausência de um centro antecedente à ação e de um modelo que lhe viesse corresponder, indica-nos que toda a ação é distribuída (Latour, 2012a). Precisamente por isso, por ser distribuída, por remeter para a convergência de um conjunto de atuações articuladas, preferimos denominá-la de atuação. Ação, pelo seu uso na tradição sociológica, é uma palavra que exige um sujeito que, mais ou menos responsável por ela,

lhe é anterior. Prática, por seu turno, remete para uma outra tradição, uma tal que vê no comportamento uma forma determinada por uma ordem ou estrutura que, por essa via, se reproduz. Com o termo ‘atuação’, visamos refutar uma e outra, nem *locus* agencial precedente, nem determinação estrutural — incitar a ação não é determiná-la.

Dizer que toda a ação é distribuída, atuação, é dizer que ela é anônima e coletiva. Todo o agenciamento é, realmente, inatribuível (Deleuze & Guattari, 1995): anônimo porque interessa mais o trabalho dos elementos, a exterioridade das suas relações, a circulação, o entre, do que propriamente a fonte, a origem, porque interessam mais as configurações de arranjos, do que os humanos e/ou objetos em si nelas implicados. Coletivo, por sua vez, porque toda e qualquer atuação depende da concorrência de pelo menos duas forças, dois elementos, sendo a mesma esse ponto de interseção, o nó. O agenciamento é, portanto, diferentemente da ação, sem sujeito. Ele produz sujeitos vários, humanos e não-humanos, mas nenhum, isolado, é o seu autor. Nele, a atuação nunca é local, mas sempre disseminada, múltipla, deslocada. Desta forma, seria acautelado recorremos, mais do que ao termo atuante, vestígio de um ainda presente antropocentrismo, ao termo “actante” (Greimas, 1981), para designar uma atuação que não passa, forçosamente, por um ser humano. Actante: nó que afeta, que atua.

Se não é atribuível a nenhum sujeito, o agenciamento literário, como qualquer outro, tampouco refere. Significa isto que o agenciamento, além de não ter autoria, também não tem objeto, uma referência fixa à qual apontasse, algo que visasse representar ou expressar. Como vimos defendendo, a relação sujeito-objeto não é mais do que o encontro de funções forjadas no seio de um dado agenciamento e, se porventura acontece o texto literário entrar numa relação dessa natureza, seja como expressão da interioridade do escritor, seja como representação de uma época ou de um contexto socio-histórico, então devemos dirigir a atenção para o agenciamento que o pôs a funcionar dessa forma. A verdade é que é pelo agenciamento que se consegue estudar *realmente* o texto literário. Tomá-lo como mero remetente, referenciador, é já tomá-lo em funcionamento num dado agenciamento. A única maneira de captar sociologicamente o texto na realidade, incerta, que lhe é própria, na sua multiplicidade, é estudá-lo por via dos agenciamentos em que entra e que o põem a atuar. O Programa de Português proposto pelo MEC é, sabemo-lo, apenas um deles. Sabemos igualmente que o mesmo não nos permitirá definir o que é a literatura. Na verdade, nem o queremos. Mas, no que nos interessa, permitir-nos-á entender um dos fazeres literários, uma das formas de o performar, localizada, mas cujas

vibrações e réplicas se disseminam, conforme as ligações estabelecidas, penetrando noutras regiões do plano imanente.

Propor pensar a formação do literário através das operações de tradução que lhe dão corpo e advogar que a(s) realidade(s) do texto literário se encontra(m) nos agenciamentos literários, é romper com o princípio fundamental das teorias do reflexo, do reconhecimento e da representação — a tripartição mundo-linguagem-sujeito, representado, representante, representador. Estudar o texto literário por aquilo que ele refletiria, por aquilo que ele representaria ou expressaria, pela forma como ele seria reconhecido, todas estas aproximações ao texto relevam da crença trinitária numa realidade pré-existente, o mundo, num ente volitivo, o sujeito fundador, e, por fim, num instrumento de representação, uma espécie de película através da qual o sujeito expressaria o mundo, um mediador pelo qual se viria a reconhecer o mundo, a linguagem, isto é. Assim, estar-se-ia sempre aquém ou além do literário, dupla-face do texto, ora voltado para o que representa, ora para a sua proveniência individual, que condena ao desaparecimento a sua consistência própria; assim, perder-se-ia(m) a(s) própria(s) realidade(s) do texto, as suas múltiplas modalidades de atuação, a sua presença bruta, o próprio literário. O literário não é do foro ideológico, ele é um conjunto de agenciamentos reais. Se acontece, e não dizemos que não, ele ser uma arma sempre pronta a intervir na luta de classes, um instrumento sempre disponível para a elaboração de estratégias de distinção, um mecanismo de redução das desigualdades, então é à sua própria formação, e não a montante ou a jusante, que se deve pedir contas. Noutras palavras: não se pode supor um texto literário formado que, posteriormente, entraria ao serviço de um qualquer poder; inversamente, se o texto acaba por estar ao serviço do que quer que seja, se ele acaba por ser uma representação do que quer que seja, é para os agenciamentos em que entra e que o formam que se deve voltar o olhar, agenciamentos que, nesse caso, o investem ao mesmo tempo que lhe criam um representante e/ou representado. Aquilo a que o texto se refere não vem antes, nem depois dele, vem ao mesmo tempo, em função do agenciamento em que entra.

O texto não é o duplo ou a reprodução de uma realidade já dada, ele é antes a realidade da ocorrência de uma alteração (Rancière, 2011); o literário não é a formação de uma representação literária aplicada, exteriormente, a um texto e pela qual o reconheceríamos, mas antes o agenciamento que, pondo-o em jogo, o forma, desforma e reforma literalmente; o agenciamento em que ele se joga não tem objeto, não remete, não

significa, apenas entra em conexão com outros agenciamentos, agenciamento literário-escolar, o Programa, puro funcionamento.

Interrogar-nos-ão se o agenciamento, esta nervura pela qual o literário é feito, não acaba por ser justamente aquilo que criticámos, um conceito. Em alternativa, é nossa convicção que ele, renegando toda a lógica representativa, inviabiliza toda e qualquer tentativa de fazer dele um conceito. Se o conceito funciona como lente, como instrumento de representação da realidade ao serviço do investigador, já o agenciamento opera de modo diverso. Em primeiro, ele não supõe um domínio ao qual impor, como faz o conceito, o seu recorte, ao contrário, ele não supõe sequer um modelo espacial, estando em permanente estado de abertura, sempre à espreita de novas relações, de novos arranjos espaço-temporais – no lugar do corte, a abertura construtiva, portanto. Em segundo lugar, por não supor nenhum domínio preexistente, ele não visa uma compreensão de tipo explicativo, sempre devedora da introdução do transcendente no pensamento, mas, ao invés, propõe uma lógica descritiva, cartográfica, imanente – no lugar da observação contemplativa, a intervenção caminhante. Por último, em terceiro, ele, o agenciamento, enfatizando a potência da relação, não reúne em torno de uma identidade, como o conceito, antes respeita a diferença e o pulsar que lhe é específico, a disjunção, a mudança de direção, o desvio – e eis que no lugar do idêntico e do mesmo surge o diferente e o outro. O agenciamento, esvaziando o conceito, atingindo o seu grau zero, constitui uma espécie de outro do conceito. Quer isto dizer que ele só funciona, só cartografa, só existe, quando ocupado por outros. O agenciamento é, por natureza, uma não-posição: só é sendo outro em movimento.

5.2. *Agenciando (n)o dispositivo: o estrato literário*

Integrar o texto literário numa relação, tomá-lo numa certa operação performativa de tradução, agenciá-lo, numa palavra, não é, como vimos, um procedimento neutro. Nenhum agenciamento se desdobra ou produz efeitos se não estiver conectado, no mínimo, a um outro. Com efeito, ele nunca opera num vazio, não é autossuficiente, não é sequer possível cobrir exhaustivamente o trajeto das vibrações por ele geradas, o desenvolvimento das forças de afeção a partir dele expandidas. Podemos, no entanto, adiantar que não há agenciamento que não esteja voltado, de um lado, para pelo menos um estrato, uma região organizada, unificada, totalizada, significada, também subjetivada, de outro lado, para o fora desestratificado, uma espécie de vazio composto,

passa a contradição, pelo (ainda) não formado, por virtualidades inerentes às multiplicidades (ainda) não atualizadas, por matérias a-significantes, a-subjetivas, o plasma (Deleuze & Guattari, 1995). Não há, portanto, agenciamento sem costas, sem um avesso que trabalhe por si, em simultâneo. Se de frente para o estrato e de costas para o desestratificado, ou vice-versa, sendo de absoluta relevância, não deixa de ser a condição de funcionamento do agenciamento. O mesmo agenciamento pode, aliás, jogar com a sua natureza de dupla-face: aquilo que até um determinado momento era a sua frente, a sua face mais ativa, pode tornar-se nas suas costas, da mesma maneira que aquilo que até então trabalhava em surdina, subordinado à frente, pode, num instante, virar frente. Seja como for, independente de mais voltado para um lado ou para outro, importa salientar que nenhum agenciamento funciona sem que as suas duas faces estejam a trabalhar em concomitância. Talvez por isso, mais do que a metáfora face-avesso ou frente-costas, seja mais acertado propor a imagem face-face, agenciamento de duas caras, onde uma está sempre pronta a trair a outra, onde uma, a voltada para os estratos, está sempre pronta a regular a outra, e onde a outra, a voltada para o fora, está sempre pronta a desorganizar, a des-significar, a des-subjetivar a primeira. Cada uma delas trabalha na outra, o que implica que a traição é o seu modo de ser, que a traição não pode conduzir, em qualquer caso, à destruição de uma das suas faces, já que a falência de uma é a falência da outra, é o fim do agenciamento.

Subsiste, não obstante, a necessidade de demonstrar e justificar de que forma o agenciamento literário se volta mais para um ou outro lado, subiste, afinal, a necessidade de responder à questão que põe em evidência a forma como as operações de tradução remetem forçosamente para um e outro lado. Ora, se toda a operação de tradução tem uma face voltada para o fora, para um espaço a-territorial, é simplesmente porque colocar em relação dois ou mais objetos, comporta sempre um grau de sub-determinação e incerteza que, mais ou menos parcialmente, os desinveste, que lhes desestabiliza a forma e a função, que os devolve à sua condição de multiplicidade pré-formada, ao seu estado de quase-objeto que, como vimos, está sempre presente no mais estável e formado dos objetos, sendo-lhe mesmo a condição de atuação. Ao mesmo tempo, se todo o agenciamento se volta, obrigatoriamente, para um ou mais estratos, é porque esse recurso aos objetos implicado no agenciamento implica pôr em relação objetos já investidos, formados, estratificados. Note-se que até mesmo o recuo à condição de quase-objeto não constitui um regresso às origens, ao mesmo de antes, ao neutro — daí a palavra ‘recuo’ induzir em erro —, pelo contrário, sendo, é certo, um regresso à incerteza, não deixa de

atender à condição-objeto da qual parte, não voltando ao mesmo, mas antes tornando-se diferente do que era, povoado por novas qualidades e singularidades que advieram da sua anterior estabilização e qualificação. As operações de tradução estão, pois, sempre em contacto com estratos. A par com o fora, são ambos a sua condição, a sua respiração. Mas não só pela razão alvitrada. Se, como já lembrámos, as operações de tradução exigem a formação de um certo regime de equivalências, pouco importa para agora se mais ou menos solidificado, então, no próprio momento em que traduz, o agenciamento diz aquilo que o objeto não é nem pode ser. Como sabemos, o agenciamento produz os seus próprios limites. Assim, definindo as equivalências norteadoras da tradução, o agenciamento delimita uma região para os objetos que põe em jogo, cria, enfim, o seu fora relativo, os outros estratos.

Temos, pois, que todo o agenciamento oscila entre um espaço estratificado e um espaço desestratificado (um fora absoluto, plasmático, e outro(s) relativo(s)), que os elementos por si arregimentados oscilam entre a sua condição de quase-objeto e a de objeto, sem que nunca, a bem da sua operacionalidade, se anulem um ao outro. Mas como se define esta oscilação? Isto porque, como é sabido, se bem que ela esteja em constante labor, se bem que ela constitua a condição de funcionamento do agenciamento, a verdade é que existem objetos estáveis, objetos que, quando polemizados, são debatidos no interior de um quadro delimitado (onde certos argumentos e justificações predominam, outros são raros, outros nem sequer pensáveis são), gramática de discussão (onde certos elementos atuantes são pressupostos e inquestionáveis, outros duvidosos, outros excluídos), quadro habitado por certas relações que são dadas, outras que requerem disputas mais ou menos acesas, outras inconcebíveis, a verdade é que sabemos da existência de objetos fácil e imediatamente reconhecidos, categorizados e classificados, objetos que atravessam contextos sem sofrer alterações bastantes que lhe possam abalar a condição-objeto formado. O texto literário não é exceção: ele é, por norma, facilmente identificado e demarcado de outros objetos, mesmo que familiares, ele permanece literário na esplanada em que é lido, no estabelecimento em que é vendido, na editora que o publica, na biblioteca que o disponibiliza publicamente, na escola em que é ensinado, etc. Sempre misturado, é certo, mas sempre também literário. Quando é disputado, como no caso aqui tratado, o texto literário insere-se num quadro de discussão que traça linhas de pertinência e de despropósito, que permite a qualificação e a desqualificação, que permite a crítica e a justificação, que permite, até mesmo, a abstração, que permite, em suma, o julgamento. Ora, não há julgamento literário sem organização literária, sem

comum literário. O julgamento é uma função do estrato, da região organizada, totalizada, significada. A possibilidade da controvérsia acha-se dependente da existência do estrato, seja ele mais ou menos variável, mais ou menos poroso, mais ou menos rígido: para surgir a controvérsia, ele tem que existir. Sem estrato literário não há operações críticas, não há julgamento, não há agenciamento literário. Bem como, de resto, sem o fora para o qual, irremediavelmente, se volta.

Começa a entender-se, posto isto, que o estrato consiste num certo nível, ou melhor, um certo espaço conectivo, que partilha um mesmo sentido de realidade, um senso-comum que, por mais ínfimo que seja, fornece uma grelha de discussão acerca dos objetos nele relacionados, um senso-comum que, mesmo sem ter que conduzir ao consenso, como vimos com as múltiplas ontologias, oferece o solo a partir do qual é possível o dissenso. Evidentemente que por estrato não visamos substituir expressões já consagradas no património sociológico, como ‘campo’, ‘mundo’, ‘estrutura’, etc. Um estrato só existe quando agenciado, nenhuma inércia social o sustenta. Ora, de cada vez que é agenciado, mais do que arriscar a transformação, transforma-se efetivamente. O que acontece é que a variação contínua que caracteriza cada um dos estratos, sem exceção, acaba por ser regulada e, conseqüentemente, os seus efeitos amparados, distribuídos e mitigados. Mas mantenhamos presente o já mencionado e repetido potencial criador de cada operação de tradução. O estrato literário não se supõe, nem fixo nem variável, antes se faz a cada vez e à superfície. Deixando de o fazer, de o agenciar, consome-se até se extinguir.

Mas que sentido de realidade é esse? E do que é que ele advém? Não é, evidentemente, o resultado das capacidades percetivas de um sujeito cognoscente, bem como não decorre de uma realidade fixa, cognoscível. Esse sentido da realidade literária, essa espécie de sensível partilhado, essa comunidade de dados sensíveis, esse sistema de evidências sensíveis (Rancière, 2005, 2011), provém de uma padronização dos agenciamentos que tomam para si o texto literário, isto é, de um conjunto de agenciamentos que convocam os mesmos processos de organização, de significação, de subjetivação. Este sentido de realidade, estas formas partilhadas de ver e falar das coisas, de as perceber, de as significar, de, afinal de contas, formar os objetos, o texto literário, de o conformar de certa forma a um comum, não remete, no entanto, para um universo horizontal e consensual. Ao invés, na medida em que é a resultante de operações de tradução, ele vem antes já recortado, matizado, enrugado, decalcado. Não há formação do comum que não venha já organizado, que não fixe, ao mesmo tempo, zonas de

exclusividade, lugares de acesso restringido, pura e simplesmente porque ele é a diferença ordenada pelos agenciamentos. Noutras palavras, provavelmente mais precisas, não há produção de estrato que não determine “propriamente a maneira como [esse] comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (...) [que não defina] competências e incompetências para o comum, [que não defina] o facto de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum” (Rancière, 2005).

Pensar, então, a oscilação do agenciamento entre estrato e fora remete para a identificação do tipo de relações que ele desdobra, dos elementos que convoca e do grau de consolidação do seu funcionamento. Depende, no fundo, das brechas que abre no dispositivo em que está inserido. Quanto mais elevado for o grau de rutura, mais voltado para o espaço desestratificado o agenciamento está, podendo, com isso, ou condenar ao desaparecimento os objetos nele tomados inicialmente, perdendo-se no oceano do informe, ou fazê-los fugir para outros estratos, requalificá-los, reterritorializá-los. Inversamente, quanto menores forem as fissuras rasgadas no dispositivo – há sempre, diga-se, uma linha de saída, já que não há território, estrato comum, sem uma linha de escapatória, sempre primeira, aliás (Deleuze & Guattari, 1995) —, mais o agenciamento se volta para os estratos. Permanece, apesar de tudo, ainda desconhecida a relação que agenciamento e dispositivo mantêm, perante o que se cumpre definir o segundo, entrar no seu modo de funcionamento e pensar como ele se cruza com o primeiro. Agenciamento e dispositivo são, com efeito, duas noções cuja notória afinidade pode ocultar o funcionamento de ambos, isto é, tomá-los por duas palavras referentes à mesma coisa é correr o risco de não entender nenhum dos dois. Isto porque a relação que ambos estabelecem é de pressuposição recíproca. Um agenciamento não reflete ou representa um dispositivo, ele ativa-o, operacionaliza-o, agencia-o; da mesma forma que, por sua vez, o dispositivo não é um fundo sempre presente, mas antes uma existência condicionada ao momento em que é agenciado – sem agenciamento não há dispositivo e vice-versa.

Um dispositivo é, antes de tudo, “um conjunto decididamente heterogéneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetónicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2000, p. 244). Temos, portanto, que o dispositivo é um conjunto heterogéneo e multilinear (Agamben, 2009), multilinear não só por constituir uma rede que, por definição, requer mais do que uma

linha, mas sobretudo por ser composto por linhas e curvas de natureza variada, todas traçadas num mesmo plano de imanência — linhas que, existindo na medida do seu agenciamento, são sempre transitórias, se acham em constante variação de direção e de intensidade, com a possibilidade de bifurcação sempre à espreita (Deleuze, 1996). No fundo, o dispositivo, nada mais sendo que um conjunto de linhas, está suscetível a todas as contingências inerentes ao ser da relação, o seu funcionamento, escapando a qualquer essencialização, voltando-se para o movimento, está sempre sujeito à efemeridade de que qualquer conexão goza. Fica claro, destarte, que estudar a formação do literário por via dos agenciamentos e dispositivos que lhe dão forma, é recusar ver nele uma estrutura fechada e pré-determinada, um conjunto de pontos predefinidos, é antes partir da abertura, da variação, da ligação, do movimento, do fluxo, do provisório, do reversível, para então, e só então, rastrear as operações de bloqueio, de sedimentação, de regularização e organização. Não se reproduz uma estrutura, agencia-se (n)um, ou (em) vários, dispositivos.

Toda a questão do dispositivo é, portanto, como ele opera sobre o fluxo agenciado, como ele o trabalha, organiza, distribui, produz significado, subjetiva. Ou, de outro prisma, toda a questão do agenciamento respeita à maneira como põe o dispositivo a funcionar, como lhe acrescenta ou subtrai modalidades agenciais, elementos atuantes, tipos conectivos, etc., como o rasga, como, no limite, lhe escapa e o faz escapar. Tomemos um dado agenciamento literário: a leitura de um texto, por exemplo. Afirmar que ler é um agenciamento é considerá-la uma operação de tradução, uma performance do texto. Ora, essa operação performática requer, como também vimos, um colocar em relação de diferentes, por um lado, e um regime de equivalência, por outro. Então, agenciando o texto — e para simplificar, apenas a título ilustrativo, vamos supor que apenas se coloca em relação a multiplicidade-texto e multiplicidade-leitor — lendo-o de uma determinada forma, e não de outra, no limite até mesmo lendo-o, e não o usando para outros fins, ativa-se uma série de ligações, a tal rede, o dispositivo no qual a multiplicidade-texto se converte texto literário e a multiplicidade-leitor se converte em leitor literário. Noutros termos, num agenciamento nunca estão só presentes os elementos relacionados. Cada um deles, no momento em que é posto em conexão, ativa toda a rede que lhes confere forma e função. É evidente que essa ativação varia conforme o agenciamento: há agenciamentos que, pela operação de tradução que levam a cabo, transformam os dispositivos dos quais surgem os termos agenciados, outros, mais raros, é certo, conseguem mesmo rompê-lo, baralhar o seu funcionamento, anulá-lo. De qualquer das maneiras, o dispositivo certifica

a pertinência do agenciamento, torna-o mais eficaz e seguro, mais previsível, excluindo outros (Dodier, 2005). Não há agenciamento fora de um dispositivo estratificador, nem dispositivo que estratifique sem agenciamentos que o atualizam.

O Programa de Português é, concomitantemente, um agenciamento e um dispositivo. Na realidade, todo o dispositivo é também um agenciamento, uma operação que traduz, que confere agência, que equivale, que arregimenta diferentes. Por sua vez, nem todos os agenciamentos são dispositivos, visto que nem todos têm a consistência-bastante para sobreviver ao momento em que se dão, para perdurar no tempo, nem todos comportam relações e elementos suficientes para serem ativados fora deles mesmos. Podemos, portanto, na senda de Deleuze e Guattari (1995), falar, ora de agenciamentos concretos, ora de uma máquina abstrata, o dispositivo, uma espécie de agenciamento-modelo-virtual. Neste sentido, o Programa é, sem dúvida, um agenciamento concreto e um dispositivo. Ele agencia, não só mas também, o texto literário, objetos que já vêm investidos por outros dispositivos, de outros estratos, ativando circuitos e elementos não presentes diretamente na situação. Mas, ao mesmo tempo, ele é dispositivo, não só pela sua estabilidade e solidez, mas sobretudo pela relação que mantém com outros agenciamentos e dispositivos: o jurídico-legal, o político, etc. Bem-visto, o dispositivo é a máquina que relaciona e encadeia diferentes agenciamentos. Se é dispositivo, é-o por via da posição e função ocupada numa determinada configuração de agenciamentos. É igualmente por isso que não podemos atribuir este duplo-estatuto de agenciamento e dispositivo ao parecer da APP. Este, por seu turno, é apenas um agenciamento do dispositivo-Programa. Uma coisa é certa: nem o agenciamento nem o dispositivo, nem o parecer público nem o Programa, representam o funcionamento do ciclo de ensino e da disciplina que têm por mira, nenhum deles se situa acima da sala de aula, ao contrário, eles participam e atuam, são-lhe imanentes.

Ora, tendo nós aberta e explicitamente declarado que não tínhamos por objetivo estudar os agenciamentos literários concretos em situação de aula de Português do ensino secundário, não obstante considerarmos com interesse essa possibilidade para efeitos de continuidade futura da investigação, sobra-nos o estudo do Programa proposto pelo MEC, enquanto agenciamento e dispositivo literários, tal como do parecer da APP, este enquanto agenciamento concreto. Partindo da controvérsia já apontada, toda a questão se prende com a forma como o Programa agencia o literário de uma determinada forma, forma essa que, solidificada enquanto dispositivo, trabalha os fluxos postos em circulação por eventuais agenciamentos concretos em contexto de sala de aula, mas não só, também

em casa, no cumprimento das tarefas escolares, ou até mesmo na leitura literária não escolar. Toda a questão, reafirmamo-lo, concerne às operações de tradução literárias, aquelas que colocam em jogo o texto literário, postas em prática pelo Programa, as formas como o mesmo seleciona, extrai e trabalha segmentos relacionais, como ele os conjuga, os encadeia, os codifica, como ele extrai constantes de variáveis, como ele converte os mediadores em intermediários, como ele regula e prevê as passagens, como ele delinea circuitos privilegiados, condutos entre pontos de partida e de chegada pré-definidos, as formas como ele produz sistemas de ressonância e de redundância, centros irradiadores, como ele binariza, polariza, enfim, como ele estratifica. Como é planeado ele operar sobre os fluxos agenciados concretamente e que efeitos eles poderão produzir – eis o cerne da questão.

Estudar a formação dos estratos a partir dos conceitos de agenciamento e de dispositivo implica impor uma reviravolta estimável à concepção de poder e de dominação de que a sociologia ainda hoje faz gala em usar. É que pensar, como o fazemos, que o próprio texto literário nasce das operações de tradução e dos dispositivos que o arregimentam, tem como correlato, não excluir as relações de força da análise, mas bem pelo contrário, observá-las em todo o seu esplendor, ou o mesmo é dizer, quando realmente exercitadas. Será justamente nesta senda que caminharemos no segundo ponto do próximo capítulo, tentando demonstrar as relações de força operantes no(s) modelo(s) pedagógico(s) tido(s) por adequado(s) à transmissão eficaz do saber surgido da formação do texto literário. Mas estas linhas de força não se veem sobrepor a um saber e a um objeto já formado, elas formam-no a partir dentro, funcionam no plano imanente com as restantes linhas (Foucault, 1977, 2000). Saber literário transmitido e modelo de transmissão – um não existe sem o outro.

A concetualização do poder é recorrentemente vítima de uma série de equívocos que aqui cuidamos de evitar. Assumir, aliás, algo como ‘o Poder’ é sintomático desses mesmo equívocos, ainda partilhados por muitos que, isolando-o, julgam outorgar-lhe toda a importância e exclusividade, quando na realidade apenas se condenam a agarrar, com segurança, não haja dúvidas, aquilo que ele não é, talvez mesmo somente a sua própria segurança, quem sabe, deixando escorregar por entre os dedos a sua real natureza, o seu modo de funcionamento. Acontece a muitas empreitadas sociológicas terem uma concepção de poder que tem por premissa implícita remetê-lo para algo como um recetáculo, uma espécie de um armazém. Segundo as mesmas, o poder é semelhante a um bem mercantil, algo que se guarda para utilização posterior, algo sempre disponível (ou

indisponível) em *stock*, algo que se detém, propriedade de uns quantos. Daí ‘o Poder’, e não poderes, já que, segundo elas, o poder é algo específico, identificável, nomeável, daí a capitalização da sua inicial. Outras vezes, acontece o poder ser concebido, não como reservatório, ou não primeiramente como reservatório, mas como superestrutura, isto é, como relação derivada de outras, sejam elas económicas, políticas, culturais, etc. Haveria, segundo este ponto de vista, um centro irradiador de poder, seja o mercado, seja o Estado, seja outra instância qualquer, importa apenas apontar para a necessidade que esta perspectiva sente de um centro a partir do qual o poder decorreria. Divergimos, na linha de Foucault (1977, 2000), de ambas as concepções. A nosso ver, ambas padecem do mesmo problema: mercadorizam, localizam e exteriorizam o poder. É que o poder não se encontra atrás de uma qualquer situação, ele não é uma força inerte, antes requer trabalho em permanência e se situa à superfície, é diagramática antes de ser hierárquica, ele não é apropriável, ao contrário, a sua natureza é o movimento, o exercício, ele não funciona por nomeação ou decreto, a sua lógica de funcionamento é a da afetação – afetar/ser afetado —, ele não se centra, antes se dissemina por todas as extremidades, deixando lá as suas marcas, impondo lá as suas modificações, a sua afetação, ele não é exterior àquilo a que se aplica, é-lhe imanente. A repressão, a lei, o contrato, mais não são do que as suas formas terminais pois ele é antes de tudo produtivo, é também esse jogo de afetações que lhe é próprio que produz os objetos e os corpos, ele não é essência, antes pura relação, sem a qual nenhuma afetação se pode dar, ele não é uma questão de origem, mas de mecanismos, não de porquês, mas de comos, de funcionamento. O que é, posto isto, o Programa? Um diagrama de linhas e relações, entre outras, de força. Não um objeto apoderado por algo que lhe seja exterior, mas um ponto local formador de objetos e corpos e, como tal, constituído por afeções, por forças em conexão. Como já dissemos, se porventura cabe ao texto literário ser instrumento de luta de classes, de dominação ou de reprodução de desigualdades, não é por ter sido apropriado e utilizado exteriormente para essas finalidades, mas antes porque ele se forma a partir de linhas que o significam, subjetivam, referenciam, etc.

Às concepções de poder criticadas, atrela-se invariavelmente uma concepção de dominação também ela, sob o nosso prisma, amputada do essencial. É que, sendo o estatuto de dominante ou de dominado um mero resultado do volume de poder detido, perde-se o rasto das modalidades a partir das quais ela se exerce. Evidentemente que não defendemos que todos têm a mesma oportunidade de agenciar. O que defendemos é que a distribuição dessas oportunidades se encontra nos próprios agenciamentos e nos

dispositivos estratificadores, naqueles que, produzindo o comum, a tal comunidade de dados sensíveis, produzem automaticamente as zonas de exclusividade, as competências para usufruir da palavra, etc. A partir do momento em que alteramos a concepção de poder, a dominação deixa de ser esse estatuto para passar a ser um efeito de larga escala sustentado por relações e mecanismos locais e microfísicos (Latour, 2012a). É mais o encadeamento destes do que a ocupação de uma posição social que define a dominação. Combater as assimetrias exige que não as suponhamos e transportemos sem modificação, mas antes que revelemos a sua constituição capilar, isto é, a própria formação dos objetos.

É justamente, não só das linhas, mas também da sua disposição, do jogo que entre elas estabelecem e que dá trânsito ao funcionamento de um dado dispositivo que, sendo agenciadas, surge um objeto literário estável, o texto literário que, nessa irrupção, traz inevitavelmente consigo uma forma de o olhar, de o tratar, traz inevitavelmente consigo um saber que lhe corresponde, uma forma de sobre ele falar. É justamente do funcionamento do dispositivo que surge igualmente o sujeito literário, o leitor, o professor de literatura, o autor, etc., é precisamente dele que se forma e estratifica uma relação sujeito-objeto. É daqui que extraímos os dois eixos analíticos que conduzem a análise do Programa e do parecer da APP desenvolvida no sexto capítulo: um primeiro eixo respeitante à formação de um saber literário, de uma forma adequada de ler o texto, um segundo eixo dirigido à disposição dessas linhas de saber implicado numa certa maneira de ensinar a ler o texto literário, num certo modelo pedagógico, ambos tendo sempre à espreita uma espécie de terceiro eixo que aponta à subjetivação do sujeito literário, no caso presente, do leitor. Evidentemente, realce-se, nenhum destes eixos, nem as linhas que lhes estão associadas, tem prioridades sobre os restantes; todas as linhas se situam num só e único plano imanente, são laterais entre si, apenas se enfatizam tipos de linhas diferentes, funções diferentes, efeitos diferentes. São elas, as linhas, que geram espaços de coerência, que articulam e organizam regimes de equivalências que vêm a atribuir formas e funções estáveis capazes de atravessar contextos diferentes (Dodier, 2005), que as solidificam e estabilizam, que fixam e regram o movimento dos fluxos, que estabelecem dependências, organismos, que determinam canais e entopem outros, que formalizam e codificam as formas expressivas, que promovem individuações por objeto e sujeito, um policiamento identitário, portanto, são essas linhas que facilitam ou inibem as traduções, que estabelecem filiações arborescentes e critérios das suas ramificações, continuidades e descontinuidades, hierarquias. Todavia, sejamos claros, não há estrato literário sem o trabalho simultâneo de todas elas, sem, afinal, pelo menos um dispositivo.

6. Esboço para uma analítica do planeamento da leitura literária em situação de aula

6.1. *A experiência da leitura literária*

Anunciado o caso de estudo e, cremos, justificada a validade dos nossos objetivos e da nossa aproximação ao texto literário, confrontamo-nos, finalmente, com a análise dos documentos selecionados: o ‘Programa e as metas curriculares de Português – ensino secundário’, proposto pelo MEC, e o ‘parecer sobre o Programa e metas curriculares do ensino secundário’, lavrado pela APP. Finalmente apenas por ser a forma com a qual decidimos fechar a dissertação, não por se tratar ela de uma verdadeira concretização das potencialidades que esperamos ter conseguido pelo menos abrir para a elaboração de futuros estudos sociológicos. Se se vir no que até aqui se fez algo como um quadro teórico-base, isto é, o desenvolvimento de um quadro teórico geral a partir do qual escrutinaríamos os documentos em causa, de onde extrairíamos hipóteses que agora verificaríamos, um quadro, afinal, na aceção geométrica da palavra, com o qual emoldurássemos a realidade literária, a recortássemos para melhor compreender, o quadro além do qual não ousaríamos sair, a fundamentação abstrata na qual se alicerçaria uma subsequente observação empírica, em suma, se o que temos vindo a fazer for desta forma visto, então falhámos rotundamente nos nossos propósitos. A tentativa de conquistar, mais do que o encontrar, um grau zero do conceito, no fundo, de reequacionar e requalificar as funções que a teoria pode desempenhar em âmbito da investigação sociológica visou justamente impossibilitar o recurso à mesma sob o ponto de vista da representação: nada do que dissemos e diremos constitui uma representação abstrata e sistematizada do objeto literário, nem mesmo do seu comportamento. Ao contrário, buscando o seu grau zero, agilizando conceitos e teorias, aligeirando-os, colocando-os ao lado do texto, qual seu parceiro de viagem, para podermos com ele caminhar, afinal, mais não fazemos do que, nós próprios também, performar o literário, seguindo, efetivamente, as performances de outros, no caso, tanto da APP como do MEC.

Tracejado experimental, eis o nosso desiderato. Fazer, mais do que representar. Ainda assim, reconhecemo-lo, tracejado ainda parco e ténue, escasso, como que algo desértico. Noutros lugares, tracejado algo esborratado, apelando por uma maior precisão e rigor de punho que só a convocação de novos elementos, situações, atuações, garantiriam. Estamos cientes da insuficiência daquilo a que aqui, e mais especificamente no que a partir de agora ganhará forma, nos prestamos. Cumpre-se-nos apenas reevocar

a missão pela qual sempre nos guiámos: desbloquear novos caminhos para a aproximação sociológica à formação do literário. O que se seguirá constitui apenas uma tímida tentativa de exploração de alguns desses caminhos, tentativa certamente carente de continuidade e de desenvolvimento, de maior amplitude e alcance, de maior empenho no terreno. Sem embargo, uma tentativa. Entendamos: o presente capítulo não constitui o complemento empírico dos anteriores, uma espécie de versão prática e afunilada de uma revisão de literatura presumivelmente teórica e abstrata. Experimentamos algo de outra ordem, ignorante da anterior: despojar os limites da sua função-fronteira (não sendo cegos à sua eventual formação, evidentemente), abrir um espaço sem fronteiras externas, apenas com um fora que lhe é inerente, um fora desconhecido sem o qual não haveria onde traçar, onde ligar, e enfim, desbravar esse espaço, agora capaz de nos acolher, situarmo-nos nós próprios nele, juntarmo-nos ao texto literário e esperar que ele nos conduza e mostre os lugares da sua formação. Como se vê, nenhuma pretensão a refletir. Mais uma vez: experimentamos.

Calibrados os nossos intentos, cabe-nos focalizar aquilo que desde o começo dissemos ser o ângulo de entrada, entre vários outros possíveis, escolhido para estudar a formação do literário, isto é, o planeamento da leitura literária em situação escolar (pese embora saibamos que há fenómenos de transferência que fazem com que os efeitos do Programa não se restrinjam à escola), sugerido pelo MEC por intermédio do Programa de Português. Se, como vimos, o Programa é simultaneamente um agenciamento que toma o texto literário e um dispositivo que conduz outros agenciamentos concretos que igualmente o mobilizam, nomeadamente em contexto de aula de Português, então há que pensar as formas através das quais o Programa constrói a experiência da leitura literária, que linhas e elementos a enformam e asseguram, que linhas e elementos a demarcam, não só de experiências à primeira vista radicalmente distintas, mas também de outras aparentemente mais familiares, como as leituras consideradas mais técnicas, utilitárias ou informativas.

Como ela é desenvolvida em aula, bem como o grau de proximidade ou de afastamento relativamente ao planeado, é um conjunto de questões a que não nos propomos responder. Fazê-lo, envolveria um trabalho de observação *in loco*, nas escolas, nas salas de aula, observação dos agenciamentos concretos literários que direções escolares, professores de Português, alunos, até mesmo pais, levam adiante. O parecer da APP afigura-se-nos um agenciamento concreto perante a proposta de Programa de Português, no entanto, permanece ao nível do planeamento. Com efeito, permanecemos

sem conhecer as práticas em sala de aula levadas a cabo pelos professores subscritores do documento, mesmo que à primeira vista nos pareça plausível que os mesmos se possam afastar, mais ou menos pontualmente, das diretivas propostas pelo MEC. Não afirmamos que estudar o planeamento da leitura literária seja mais decisivo do que a experiência da leitura em sala de aula. Advogamos apenas que são duas possibilidades igualmente exequíveis de penetrar na formação do literário, que se se constituem dois níveis, eles apenas existem do ponto de vista analítico, já que na realidade o Programa é apenas um elemento, ocupante de uma posição peculiar, é certo, que participa no desenrolar da aula de Português. Limitamo-nos, por isso, a estudar a organização da experiência da leitura literária operada pelo Programa, sabendo de antemão que, sendo o documento que é, se associa a uma outra série de dispositivos, legais inclusivamente, que garantem a sua presença em sala de aula. Estudar a sua eficiência enquanto dispositivo passaria, pois, não só pela observação dos agenciamentos concretos em situação de aula, mas também das relações que o medeiam até aí chegar. Não ambicionamos a tanto. Pelo menos para já, na presente sede, restringimo-nos ao estudo do planeamento, na condição de ver nele uma verdadeira atuação produtiva.

Como, então, pretende o Programa formar a experiência da leitura literária? Sobre o que ele incide quando visa organizar a experiência da leitura literária? Se não existe literário sem a leitura que lhe corresponde, o contrário não é menos verdade: não há leitura literária sem um certo território estratificado na qual ela se desenvolve. É que falar de leitura, literária ou outra qualquer, é falar de uma experiência secundária, já estratificada, organizada, significada. É por isso que, tal como não existe texto em si do qual o literário viesse exterior e posteriormente apropriar-se, também não existe uma leitura pura à qual o literário viesse posteriormente impor uma ordem, um rótulo. É de um só jato que o texto literário é texto e literário, tal como é de um só jato que a leitura literária é leitura e literária. Estar em presença da atividade ‘leitura’ é estar forçosamente perante o resultado de um trabalho sobre uma experiência primária ante predicativa. De resto, não há nem nunca houve agenciamento sem experiência secundária. Como vimos, ele está sempre voltado para um estrato, uma certa ordem, e o mais que pode fazer é fugir dele a partir do seu interior, impondo-lhe transformações. Um agenciamento requer sempre um território, podendo, ou não, chegar a outro, ou no limite, criar outro. Que território da experiência da leitura literária é esse? Como é ele delineado pelo Programa? É sobre estas questões que os dois eixos de análise adiante propostos se inclinam. Subsiste por esclarecer, ainda assim, sobre o que incide esse trabalho de territorialização. E o que é isso de território?

Todo o território implica um limite que define um interior e um exterior. Ora, a lógica espacial interior/exterior é sempre resultado de um conjunto de agenciamentos. Não há território sem o agenciamento que o delimita. Logo que um agenciamento converte um quase-objeto em objeto formado, nasce um território, o território pelo qual lhe é permitido circular, além do qual corre o risco de perder o sentido, território que define as relações que lhe são pertinentes, as familiaridades, filiações, numa palavra, entra num regime de equivalências. Não há agenciamento que não equivalha, não há equivalência sem formação de objeto, não há objeto formado sem território que lhe garanta estabilidade. Tanto assim é que interrogar a forma como o Programa territorializa a leitura literária, questionar o regime de equivalências em que ele integra o texto literário, e pensar a formação do objeto-texto literário, é perguntar uma e a mesma coisa. É neste universo interrogativo que nos deslocamos.

Ler é agenciar. Mas antes de haver leitura, o que, qualquer que ela seja, já implica um território formado, há um encontro entre duas multiplicidades diferentes: uma multiplicidade-corpo e um quase-objeto-texto. É da organização desse encontro que surge – e aqui já nos achamos no seio de uma experiência secundária –, a leitura literária e respectivas função-sujeito e função-objeto, leitor e texto. Não que a individuação por substância, isto é, por identidade, sujeito e objeto seja a única, apenas veremos que é esse o caso do Programa, que este, organizando a leitura, engendra automaticamente uma função-sujeito e uma função-objeto específicas. Para evitar ver neste encontro primordial uma espécie de origem, um fundamento ou uma determinação da experiência secundária, tenhamos presente tudo quanto dissemos acerca das multiplicidades: pelo funcionamento que lhes é próprio, a propagação, o desdobramento, elas só funcionam (auto-)diferenciando-se, pelo que nada determinam, não constituem uma constante explicativa, elas apenas são a matéria sobre a qual se agencia, sobre o qual se produz leitura, se forma o literário.

Esse encontro precedente à leitura define-se, antes de tudo, pela potência de uma zona intermédia, ainda virgem de qualquer processo de individuação, sem sujeito nem objeto. É nessa zona que as multiplicidades, encontrando-se, se (trans)formam, ora permanente turbilhão caótico, ora sujeito e objeto estabilizados, idênticos a si mesmos. Essa zona é, simplesmente, um campo de forças, uma região de afetação, de cruzamento sensível entre dois corpos semi-formados, dois corpos que em si já são o cruzamento de vários elementos (Deleuze & Guattari, 1995). Não há multiplicidade sem um conjunto heterogêneo, com efeito. Estamos na presença de uma zona onde vigora a potência do

contacto, anterior à da tradução, sempre à espreita, onde vigora a presença bruta, anterior aos processos de compreensão e interpretação. É por isso que ler é sempre, antes de tudo, efetivamente uma forma de ocupar o sensível (Rancière, 1995), isto é, uma forma específica de fazer correr as forças entre os dois corpos, de organizar esse contacto, de regular os movimentos de afetação, as maneiras pelas quais se é afetado pelo texto e as maneiras pelas quais se afeta o texto. Não há leitura possível sem estas operações de estratificação, operações que definem corpos e objetos, que definem comuns e equivalências, que domam e controlam diferenças, que forjam uma determinada ordem, um estrato, afinal de contas.

Mas que queremos dizer com forças? Onde estão elas se não as vemos? Não estaremos a recolocar o transcendente no seio de um pensamento que desde o início se reclama de o expurgar? Consideramos que não, pela simples razão de que nem todo o corpo são olhos: ouvidos, nariz, boca, poros da pele, microscópio (Serres (2004) tem razão quando argumenta que o empirismo clássico, fincado que está num modelo de ser humano com cinco sentidos, acha-se caduco), etc., tudo pontos através dos quais um corpo pode ser afetado. Parece-nos, pois, evidente que, não obstante escaparem à apreensão do olhar, as forças se fazem sentir nos corpos. Como já dissera James (1884): encontramos-nos com um animal selvagem (emergência de um corpo e consequente alteração da experiência), o nosso corpo treme (a nova presença acarretou uma modificação corporal), e só então temos medo (consciencialização da nova situação experienciada). O corpo treme porque, antes de tudo, afetado pela presença bruta de outro corpo, pelas forças que circulam nesse campo de forças que é a zona intermédia, a zona do potencial perpendicular, do devir, caso este não se veja bloqueado, segmentado, estratificado, como parece ser o caso da presença do literário no Programa. Uma força não se vê, não se agarra; uma força unicamente atua, pelo que só pode ser aferida pelas marcas que deixa nos corpos e objetos que lhe estão expostos. De uma força, só os efeitos são captáveis, sem obstar a sua presença: a gravidade, o peso, a inércia, só aplicadas em corpos se fazem notar, já que a sua maneira de ser é atuar, e não ser. É este campo de forças, campo da pura afetação, que constitui o espaço da experiência primária. É esta matéria, como nos elucida Dewey, que “põe os problemas e fornece os primeiros dados da reflexão, a qual constrói objetos secundários” (Dewey, 1958). Não se julgue, porém, que formados estes objetos, eles se desvinculam definitivamente da matéria da experiência primária. Por um lado, “o teste e a verificação [dos objetos secundários] é assegurado apenas pelo retorno às coisas da experiência bruta” (Dewey, 1958), por outro

lado, são justamente eles, os objetos secundários, que “explicam os objetos primários, habilitam-nos a apreendê-los com compreensão, em vez de termos apenas contacto sensitivo com eles” (Dewey, 1958). É justamente por isto que qualquer agenciamento tem duas caras, uma voltada para o estrato, outra para o fora imprevisível, o campo de forças.

Neste, dá-se o encontro das duas multiplicidades, duas multiplicidades entre as quais correm forças que afetam uma e outra, pelo que nenhuma para de se modificar. Surge um agenciamento que organiza o curso dessas forças, que estabelece pontos sensíveis privilegiados em cada uma das multiplicidades, que entre eles institui relações específicas, que opera a transição do sensível para o sentido, do corpo tremelicante de James para o medo, da presença afetante para a leitura compreensiva, da experiência primária para a secundária. Ler é um agenciamento que, como todos, organizando o sensível, produz sentido. Quer isto dizer que o sentido não é algo a descobrir repousado num reservatório, não é uma origem a desvelar ou um fim escatológico, senão o efeito despoletado num encontro agenciado. A expressão “verdades lúdicas” (Barthes, 2008) retrata bem esta conceção de sentido: o valor das verdades lúdicas, como do sentido que referimos, decorre do jogo do qual surgem, terminado este, só nos resta o falso que por isso mesmo nem falso é.

O que deve ser a leitura literária, como deve ela produzir sentido, qual a maneira mais adequada de a ensinar, a que elementos deve ele recorrer – eis algumas divergências em torno das quais gravitam os argumentos esgrimidos pelo MEC e pela APP. Posto isto, passamos em revista os dois documentos assinalados e procuramos identificar a forma como, num e noutro, o texto literário é mobilizado e a sua presença justificada. Mais tarde, em cada um dos dois eixos de análise, procuraremos mostrar, para cada um dos documentos, o que está na base destas justificações, ou seja, qual a rede de relações em que entra o literário e que permite defender um certo seu comum, divergente de outros. As justificações por ora elencadas apenas abrem o jogo — indiciando os seus princípios, as suas regras — no qual adquirem a sua validade, elas configuram, no fundo, as entradas mais relevantes na medida em que são aquelas que são efetivamente discutidas pelos intervenientes estudados.

6.2. *As justificações do MEC e as operações críticas da APP*

De entre as variadas objeções a que o Programa foi sujeito, somente relevaremos aquelas que dizem, mais ou menos diretamente, respeito ao texto literário, tal como, no

seio do próprio Programa, apenas nos dedicaremos a perscrutar os argumentos convocadores do mesmo. Como vimos, não há operação de tradução sem a instauração de um regime de equivalências, de um certo comum que, longe de homogeneizar os diferentes relacionados, lhes permite relacionar mantendo a diferença, condição sempre necessária a qualquer atuação. Assim, justificando a mobilização e o estatuto conferido ao texto literário, ou o mesmo é dizer, a forma como ele deve atuar, seja do lado do MEC, seja da APP, é automaticamente aludir a esse comum instaurado pelos agenciamentos em que o enredam. Ponderando as justificações adiantadas por um e outro, conseguimos, pois, detetar o regime de equivalências presente em cada um dos agenciamentos, o Programa e o parecer respetivamente, restando para análise posterior as relações que ambos estabelecem entre diferentes elementos e que instauram esses mesmo regimes. O olhar sobre estas justificações plasmadas em cada um dos documentos acaba por indicar aquilo que realmente importa para os participantes envolvidos, ou seja, o que entre eles está a ser discutido, independentemente do investigador — indicação objetiva. Ademais, elas, as justificações, iluminando os comuns plurais pelas quais se regem, deixam para trás o rasto da sua construção, vestígios das formas a partir das quais esses comuns adquirem validade, resquícios de como esses comuns são comuns — aqui, cabe ao sociólogo rastrear as relações, multiplicar as conexões da rede de onde eles advêm e que os mantêm, cabe-lhe em mãos, portanto, traçar linhas inter-objetivas (Latour, 2015).

Prevemos, ainda assim, a impossibilidade de isolar em absoluto essas justificações, de as arrancar de onde provêm, dos documentos nos quais surgem e que lhes conferem inteligibilidade. Fazê-lo, aliás, seria justamente fazer aquilo contra o qual nos temos tentado precaver: delimitar antecipadamente o que seria um domínio literário para de seguida, com ele já presumido, defini-lo. Nesta senda, esforçar-nos-emos, sempre que julgarmos necessário e frutífero, por inseri-los nos documentos em causa, não nos inibindo de entrar em causas que aparentemente pouco dizem ao texto literário, como o modelo pedagógico, a posição e as funções docentes, o sistema de avaliação, etc. Concedemos a palavra ao texto, sabendo-nos, é certo, sempre aquém da heróica tarefa de lhe cartografar todos os movimentos. Simplesmente dizemos que na superfície de cada um dos documentos não há regiões tabus, que não nos inibiremos de lhe traçar as linhas aparentemente mais inusitadas, desde que com a sua autorização.

O Programa de Português, redigido por Helena C. Buescu, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva e Maria Regina Rocha, está dividido em dois grandes grupos: um primeiro intitulado ‘Programa’, que por sua vez se subdivide em seis pontos: ‘Introdução’,

‘Objetivos Gerais’, ‘Conteúdos Programáticos’ (periodizados em função dos três anos de escolaridades tutelados pelo documento: 10º, 11º e 12º anos), ‘Metodologia’, ‘Avaliação’ e ‘Bibliografia’. Segue-se-lhe um segundo grande grupo denominado ‘Metas Curriculares’ e também ele estruturado em função dos anos de escolaridades mencionados. Ora, a grande inovação trazida pela proposta do MEC, e que não viria a cair do documento homologado, prende-se com a introdução de um quinto domínio de aprendizagem. Aos já estabelecidos domínios da ‘Oralidade’, da ‘Escrita’, da ‘Leitura’ e da ‘Gramática’, soma-se o domínio da ‘Educação Literária’. Evidentemente que o literário, ainda que não disfrutando de um domínio específico, já era mobilizado pelos Programas anteriormente vigentes. Em todo o caso, esta não é uma transformação a negligenciar, bem pelo contrário. Não há alterações taxinómicas que mantenham na mesma a realidade que visam classificar. Noutros termos: propor um novo domínio de aprendizagem especificamente literário não se reduz a uma operação que supostamente extrairia os conteúdos programáticos que lhe são próprios dos restantes domínios, onde sempre haviam estado, e que conseqüentemente fundaria para si um domínio próprio, propô-lo não se reduz, com efeito, à construção de um albergue para o que até então estaria presente, mas desalojado. O novo domínio da ‘Educação Literária’ não vem impor um rótulo ao que já lá estava se bem inominado, ele é antes uma operação que (re)configura os saberes da disciplina de Português, os literários incluídos, uma operação que não se reduz a uma nova representação do mesmo, ao mesmo com uma nova cara, ela é ao invés um rearranjo produtivo, de onde surge algo novo.

Se o anterior é verdade, não o é menos que o literário não irrompe no ensino do Português apenas com a introdução de um seu domínio de aprendizagem. Reiteramos: o texto literário já era convocado em sala de aula e o seu tratamento e utilização regulados pelos Programas anteriores. Não o contestamos. O que argumentamos, diferentemente, é que os procedimentos investidores do texto literário neste novo Programa de Português, designada e mormente a inclusão de um domínio que lhe é específico, implicam uma transformação do estatuto e do uso do texto até então reinantes, bem como a possibilidade de o mesmo estabelecer novas conexões com novos elementos e assim permitir, não só acolher novos saberes até então excluídos da sala de aula, mas também gerar novas aproximações ao literário. No presente caso, podemos dizer que o literário foi sujeito a um efeito de horizontalização, o que requer um conjunto de procedimentos e operações que lhe possibilitem esse deslocamento.

Esta é a primeira modalidade do literário no seio do Programa, enquanto domínio relativamente autónomo, lateral aos restantes, cujos princípios de funcionamento e competência estimuladas, embora articulados com os demais, são específicos, ou não seria necessário abrir espaço para a sua autonomização. Significa isto que os desempenhos exigidos no encontro com o texto literário, e com eles a formação de saberes especificamente literários, passam a situar-se ao lado, e não exclusivamente no interior, dos restantes domínios. O que distingue a ‘Educação Literária’ dos demais domínios? Como são eles articulados? É no cruzamento da resposta a estas duas questões, na interseção do que diferencia e do que é relacionado com o diferente, que surgem as justificações da presença do texto literário.

O que o diferencia dos domínios da ‘Oralidade’, da ‘Leitura’, da ‘Gramática’, da ‘Escrita’? Responder que é a presença do texto literário, além de inexato, já que ele, como veremos, permanece neles presente, seria dar por formado aquilo que pretendemos surpreender em formação. O nascimento do texto literário, e com ele o próprio texto, transforma-se pela existência da ‘Educação Literária’. O que os distingue, afinal? É o Programa que, propondo-a, argumentando a seu favor, justificando a sua pertinência, acaba por responder. A dado momento, logo no capítulo introdutório, consta nele que “enquanto o trabalho a desenvolver em domínios como a Oralidade, a Leitura e a Escrita releva fundamentalmente de uma conceção escalar (textos e géneros vão sendo progressivamente mais complexos), no domínio da Educação Literária prevalece o *princípio da representatividade*, invariavelmente mobilizador de outros critérios centrais” (MEC, 2014a, p. 5)².

O trecho merece-nos três comentários. Um primeiro empenhado em fazer notar a diferença estabelecida entre a leitura literária, desempenho a ser desenvolvido na ‘Educação Literária’, e qualquer outro tipo de leitura, todos eles abrangidos pelo domínio ‘Leitura’. Nota meramente indicativa, já que contrastá-las-emos detalhadamente no capítulo dedicado a analisar a produção do saber literário.

Um segundo comentário respeitante à representatividade inerente à ‘Educação Literária’ se nos impõe. Em primeiro lugar, é-nos dito que relativamente aos restantes domínios ele é “mobilizador de outros critérios centrais” (MEC, 2014a, p. 5). Critérios tipicamente literários, decerto, já que são justamente eles que, diferenciando-se da conceção escalar em vigor nos outros domínios (e veremos já de seguida que conceção é

² Grifos nossos

essa e como também a partir dela o literário se define), justificam a introdução da ‘Educação Literária’. Não implicasse o princípio da representatividade critérios diferentes e a inovação proposta pelo MEC seria absolutamente escusada e injustificada. Que critérios representativos são esses aos quais o texto literário deve atender, é o Programa que o desvela: “são eles o valor histórico-cultural e o valor patrimonial” (MEC, 2014a, p. 5). No que concerne aos nossos intentos, estamos indubitavelmente na presença de uma passagem central do documento à qual viremos a conceder a atenção devida. Por ora, não obstante, mais do que os critérios que definem o que deve o texto representar, interessamos a própria lógica representativa. Se no Programa se considera que o texto literário merece a introdução de um novo domínio de aprendizagem que lhe seja apropriado, é precisamente para ele poder valer pelos princípios que lhe são próprios, princípios esses identificados pelo Programa à sua função representativa de valores históricos, culturais e patrimoniais. Se, como até então, o texto literário permanecesse subordinado aos princípios de funcionamento dos restantes domínios, não é que ele não representasse, princípio que segundo o Programa lhe é específico, mas acontece que essa sua potência representativa seria condicionada e filtrada pelas metas e fins estabelecidos no interior de cada um dos domínios em que ele era anteriormente convocado. É uma alegada libertação da função representativa do texto literário que teremos que ver como, enquanto função, se forma, é essa função que o Programa alveja com a criação da ‘Educação Literária’. Sem passar pelo crivo imposto pelos restantes domínios, o texto literário liberta-se para logo de seguida se subjuguar à representação, ele liberta-se para poder representar diretamente o que anteriormente lhe estava parcialmente vedado, ele liberta-se para limpar a sua função de signo.

O terceiro comentário remete para a conceção escalar com que o Programa caracteriza o funcionamento dos outros domínios que não a ‘Educação Literária’. Paradoxalmente, é percebendo no que se estriba e como funciona esta escala aludida pelo documento, é percebendo, noutras palavras ainda, como se articula a ‘Educação Literária’ com os demais domínios, que relações entre eles se estabelecem, como se interpenetram, é percebendo tudo isso, afinal, que poderemos chegar à segunda modalidade do literário no seio do Programa. Se a primeira, relembremos, remete para o estatuto de fim em si mesmo do texto literário e consequente implementação de um domínio que o contemple adequadamente, para uma organização horizontal das competências a desenvolver, já a segunda só é descoberta no momento em que nos propomos traçar as linhas que ligam os diferentes domínios. Ora, essas linhas organizam-se segundo uma conceção escalar, isto

é, o quase-texto é alvo de efeitos de verticalização e hierarquização, mediante certos procedimentos que os garantem.

Mas como neles assome o literário? Ou ainda melhor: que literário deles assome? Mais uma vez, é o próprio Programa que ainda na ‘Introdução’ esclarece: “o Programa articula-se em torno de duas opções fundamentais: i) a ancoragem no conceito de *texto complexo* e respetivos parâmetros (...); ii) a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de *género*” (MEC, 2014a, p. 5)³. Complexidade textual e género textual, eis as variáveis orientadoras das deslocações do texto literário, orientadoras, igualmente, das formas como ele se dá no interior dos outros domínios, das formas como lá ele atua. É complexo o texto “caracterizado por um sentido denso, uma estrutura elaborada, um vocabulário sofisticado e intenções autorais subtis” (MEC, 2014a, p. 7) e a sua mensurabilidade assenta “em fatores qualitativos (níveis de sentido ou de intenção; de estrutura; de convenção linguística, de clareza e de ativação de conhecimentos); em elementos quantitativos (tamanho das palavras e sua frequência; vocabulário; extensão das frases e coesão textual); em variáveis referentes ao leitor (seus conhecimentos, motivações e interesses) e às tarefas que lhe são pedidas (objetivo e complexidade das questões)” (MEC, 2014a, p. 7). Fórmula para o cálculo de um coeficiente de complexidade: variável-texto (sentido, intenção, estrutura, vocabulário, extensão das frases, etc.), variável-leitor (conhecimentos adquiridos, interesses demonstrados, idade, provavelmente, etc.), variável-leitura (dificuldade das tarefas requeridas ao leitor no seu encontro perante o texto). Percebemos que, se a mensurabilidade é possível, deve-se ao facto de assentar o seu cálculo sobre uma experiência já estratificada. É aliás, vendo bem, o próprio cálculo que, enquanto agenciamento, estratifica: mensurar implica definir o que conta, excluir o que não interessa considerar, pôr as diferentes variáveis a atuar umas sobre as outras de maneiras diferentes (somar, subtrair, multiplicar, dividir), posicioná-las no interior de um jogo de equivalências que permita extrair, enfim, um valor, uma taxa, um coeficiente. É a própria mensuração da complexidade textual que forma sobre o encontro de multiplicidades, uma experiência já determinada sob a forma leitura, detentora de um objeto bem formado, estabilizado, possuidor de um sentido em si mesmo, seja ele proveniente da sua estrutura, das intenções do escritor ou da época de onde surgiu, detentora, de igual maneira, de um sujeito unificado, portador de um conjunto de conhecimentos localizáveis, de interesses

³ Grifos nossos

e motivações identificáveis. E eis como num ápice, numa operação de cálculo aparentemente singela, local, vemos conduzida e regulada a passagem do sensível ao sentido, do campo de forças ao estrato literário, do espaço entre-corpos às identidades fixas, da experiência primária à secundária, tudo à distância de um agenciamento, de um cálculo. Claro que por si só não é bastante, mas é fundamental para o funcionamento do Programa.

Permanece por clarificar como se cruza a complexidade com o género textual. Recordemos que a conceção escalar resulta justamente do cruzamento de ambos. Se, por um lado, o Programa adverte que “a complexidade textual não depende *apenas* dos diferentes géneros de textos considerados” (MEC, 2014a, p. 6)⁴, reconhecendo, inclusive, que “ela pode manifestar-se, por exemplo, em textos de dominância informativa, expositiva ou argumentativa” (MEC, 2014a, p. 6), por outro lado, não é menos perentório, bem pelo contrário, ao afirmar que a mesma encontra no literário o seu caso “por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua” (MEC, 2014a, p. 8). Dizer, portanto, que os domínios da ‘Oralidade’, da ‘Leitura’ e da ‘Escrita’ relevam de uma conceção escalar, é dizer que as competências que cada uma delas se propõe desenvolver se estruturam num *continuum* progressivo que vai do menos complexo ao mais complexo, sendo este último associado ao género literário.

É esta a segunda modalidade do literário no Programa: ele ingressa nos restantes domínios como meio ao serviço de fins que lhe são alheios, meio mais complexo para desenvolver as competências orais, de leitura e de escrita mais complexas, é certo, mas sem deixar de ser instrumento ao dispor das metas anexadas aos domínios em que se inscreve. O texto literário circula por todo o Programa como cúlmimo, último degrau. Não admira, assim sendo, que nos domínios que não o seu por direito, se estudem textos “predominantemente não literários” (MEC, 2014a, p. 8), ainda que o literário subsista enquanto modelo das competências a obter nesses mesmos domínios. Repara-se: mesmo quando, no desenvolvimento das competências orais, de leitura e de escrita, se recorrem a textos de géneros tidos por não-literários, o texto de género literário, ocupando o topo da pirâmide da complexidade, permanece presente enquanto padrão, estruturante das competências ideais e do seu desenvolvimento máximo em cada um dos domínios, enquanto nível a obter. E eis que temos aqui um mecanismo extremamente subtil de pôr a circular o literário sob a forma de padrão, e como tal vazio, sem texto que o acompanhe,

⁴ Grifos nossos

puro contorno, mas por isso mesmo sempre pronto a ser ocupado por elementos de outros domínios, a relacionar-se com eles e a fazê-los atuar, por sua vez, ele próprio a ser ponto de apoio de outras atuações, conforme as maneiras pelas quais o seu padrão é trabalhado pelo que o preenche. Dupla funcionalidade, pois, do literário: organização horizontal e organização vertical, texto como fim e texto como meio, função-representativa e função-padrão.

Ao longo do Programa, é verdade, outros valores além do representativo vão sendo associados ao texto literário, não o escamoteamos. Desde logo, o valor estético. Procurando justificar o elevado grau de complexidade do texto literário, escreve-se no Programa que o mesmo contempla “um conjunto de fatores que implicam a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética” (MEC, 2014a, p. 8). Mais tarde, já nas ‘Metas Curriculares’, consta como descritor de desempenho do objetivo “Apreciar textos literários” (MEC, 2014a, p. 47/52/55), transversal aos três anos de escolaridade tutelados pelo Programa, “reconhecer culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos” (MEC, 2014a, p. 47/52/55). Temos, portanto, quatro vezes repetida a palavra ‘estético’ num documento de mais de cinquenta páginas, o que não pode deixar de considerar, logo à partida, a secundarização do estético na justificação da presença do literário no ensino de Português. Ainda assim, considerando-o atentamente, constatamos que nos dois usos da palavra (um dos usos repete-se três vezes) o seu significado, mantido uma incógnita ao longo do Programa, se atrela uma e outra vez a procedimentos aparentemente antiestéticos, se por estética considerarmos, tal como ela foi fundada, o estudo da sensibilidade, da formação sensível. Numa das vezes, a estética remete para um processo de compreensão, nas restantes aponta para um processo de reconhecimento.

Outro dos valores não raras vezes apontados ao literário é a sua capacidade para a formação cívica, as vantagens que comporta o literário num ensino democrático que se quer voltado para “a promoção do exercício da cidadania” (MEC, 2014a, p. 5). Se esta frase, só por si, parece insuficiente para dela extrair um critério investidor do texto literário, adiante, o dilema é desfeito. Afirmar-se aí que a “complexidade textual (...) permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas, que naturalmente tenderão a refletir-se nas opções realizadas ao longo da vida, quer dentro da escola, quer fora dela” (MEC, 2014a, p. 7). Desta forma, texto literário e o exercício da cidadania entrecem-se formando uma continuidade entre a leitura do texto, a interiorização de um dado modelo simbólico e comportamental, e a prática cívica e

política adequada. O textual, aqui, adquire funções formativas, não mais endereçadas à satisfação dos interesses individuais, mas, outrossim, à manutenção da coesão coletiva.

Outra das justificativas esboçada pelo Programa, ainda que timidamente, para a convocação do literário e para o seu novo estatuto, diz respeito ao seu valor utilitário para a formação, já não cívica, mas profissional dos leitores a ela expostos. “Porque o seu [dos estudantes] ingresso no circuito laboral exige um conjunto de capacidades em que compreensão e interpretação, tomadas no seu sentido mais amplo, se tornam fatores decisivos” (MEC, 2014a, p. 6), o texto literário, enquanto género complexo por excelência, estimula as competências e as faculdades cognitivas requeridas pelo mercado laboral.

Ora, se optamos por primar pelo valor representativo do literário em detrimento dos que agora explicitámos, isso deve-se, não apenas à preponderância que o mesmo detém no próprio documento, mas também porque ele é a condição dos restantes, isto é, ele é a lógica basilar a partir da qual os restantes adquirem validade e solidez. Note-se que é por entrar num funcionamento representativo que o texto literário pode formar civicamente, é por ele transportar um conjunto de valores que, não sendo ele, estão nele representados, que ele pode promover a interiorização dos mesmos e a sua consequente ativação no decurso da vida dos leitores. Note-se que se ele pode desenvolver operações cognitivas tidas por complexas, o que adiante veremos ser, numa só fórmula, um modelo de compreensão inferencial mais do que literal, se é possível defini-las aprioristicamente, justamente aquelas procuradas pelo mercado laboral, então é porque o texto já está a trabalhar em território estratificado segundo a lógica representacional.

Voltemos a mira, desta feita, para as operações críticas, e respetivas argumentações, dirigidas pela APP à proposta do MEC. O parecer que lhes dá visibilidade, publicado em 2013, está estruturado em consonância com o Programa, seguindo-lhe, a par e passo, o índice e desenvolvendo em cada um dos capítulos as objeções referentes ao capítulo homónimo do Programa. Ainda assim, relativamente a esta estrutura, antecede-lhe dois curtos parágrafos onde a APP se posiciona imediata e rotundamente perante a proposta do MEC: neles, declara-se ver “com muita apreensão a homologação deste Programa” (APP, 2013, p. 1). À semelhança, após o final da estrutura replicada do Programa, surge um capítulo intitulado ‘Conclusões’, no qual consta uma secção onde se elencam as propostas que a APP considera poderem enriquecer o documento criticado.

Das várias objeções plasmadas no parecer, predominam, embora sem esgotar o leque completo, as que se voltam especificamente para a forma como o literário, segundo propõe o Programa, é convocado no ensino secundário de Português. Independentemente de elas estarem distribuídas ao longo do documento, parece-nos, além de analiticamente conveniente, razoável agrupá-las em torno de três grandes polos críticos. Evidentemente que eles não formam compartimentos estanques entre si, que não constituem blocos críticos incommunicantes com os outros (sejam estes outros referentes à ‘Educação Literária’, sejam eles apontados a outras dimensões do Programa). Perceberemos que, contrariamente, é vulgar uma certa objeção cruzar mais do que um dos polos críticos por nós manufaturados, dependendo até desses cruzamentos, adquirindo neles a sua eficácia.

O primeiro polo crítico refere-se à exacerbada “*imposição* de textos e autores” (APP, 2013, p. 3)⁵. Ora, esta voz insurgente contra o caráter impositivo dos textos e dos autores indicados no Programa repousa em duas asserções, uma mais repetida ao longo do parecer, outra mais envergonhada, mas igualmente mencionada. A primeira, reclama o profissionalismo e a competência dos professores. A páginas tantas, lê-se no parecer que “a presente proposta [de Programa] ignora a autonomia esclarecida dos professores” (APP, 2013, p. 8), apelando a que “se respeitem rigorosamente as competências dos professores no que diz respeito à sua margem de intervenção na gestão do currículo, reconhecendo-lhes o saber e o dever de gerirem o tempo para cada um dos conteúdos, de escolherem textos mais adequados a cada grupo de alunos, tendo em conta diferentes contextos de aprendizagem” (APP, 2013, p. 10). A certa altura, a APP recorre inclusivamente ao aparato legal, avançando que o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de Julho não está a ser cumprido quando, com o Programa proposto, não se permite “valorizar (...) o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” (APP, 2013, p. 10). Posto isto, sugere o parecer ao MEC que o Programa apenas “indique os autores, deixando a seleção textual ao profissionalismo dos professores” (APP, 2013, p. 5). O caráter impositivo do Programa fere, portanto, o profissionalismo docente. Porém, uma segunda asserção é convocada para justificar a objeção da APP. Ela faz-se notar quando se argumenta no parecer que a alargada imposição de textos e autores implica “a ideia de falta de liberdade” (APP, 2013, p. 3). Mas essa liberdade, não se limita a ser, como diz o parecer, “equivalente a dizer que os professores não sabem fazer escolhas” (APP, 2013,

⁵ Grifos nossos

p. 3), essa liberdade não se funda somente do lado de quem ensina o texto literário, ela é igualmente fundada no próprio texto ensinado, no próprio literário, daí o seguinte excerto que surge imediatamente na sequência do anterior: “basta pensar, por exemplo, que a poesia, que devia ser, parafraseando livremente Ramos Rosa, 'liberdade livre', é, ela própria, objeto de um fechamento canônico ao imporem-se certos autores e certos textos” (APP, 2013, p. 3). Em suma, temos, portanto, que a imposição de textos e autores literários é condenada pelas APP em nome da liberdade de escolha que sobre os mesmos deve recair, justificado não só pelo saberes e competências que presumivelmente qualquer professor de Português deterá, como pela própria natureza dos textos em causa. Desta forma, começamos a entender o porquê de a segunda estar submetida à primeira: é que sendo essa liberdade inerente ao texto reconhecida como sua característica típica, não é reclamada em nome do leitor do mesmo, mas em nome de quem o ensina, o professor. A imposição dos textos e dos autores não é, pois, o que verdadeiramente releva nesta operação crítica levada a cabo pela APP. Com efeito, essa imposição é aceite, desde que transferida para o âmbito das competências dos docentes. É por isso que, mais do que tudo, parece importar *quem* impõe, questão que nos conduz ao segundo polo crítico.

Este segundo conjunto de objeções de que o Programa é alvo vem, de certa forma, encadear-se com o anterior, já que procura legitimar a transferência do centro decisor dos textos e autores. Segundo o parecer, o Programa “esquece o contexto de avanço científico e tecnológico de professores e alunos” (APP, 2013, p. 8), pelo que, dos textos impostos pelo Programa, “muitos deles [são] temporal e culturalmente afastados do presente dos nossos alunos” (APP, 2013, p. 3). Neste sentido, apela-se a uma maior exigência “na adequação do Programa aos alunos a quem se destina, não esquecendo quem eles são na realidade, hoje e aqui, nem que ele se destina a todos” (APP, 2013, p. 11), sugerindo “que se façam alterações, tendo em conta que estamos perante um corpo discente que etariamente se situa nos 14-15 anos” (APP, 2013, p. 5). O Programa não está, pois, avalizado para a imposição de textos e autores literários visto que os seus redatores são desconhecedores da realidade particular de cada escola, de cada turma, de cada aluno, do seu “aqui e agora”. Impor textos sem conhecer a realidade onde os mesmos serão ensinados, sem conhecer, porque essa possibilidade lhes está evidentemente vedada, a realidade de quem vai ser ensinado, significa que “difícilmente [haverá] espaço para aulas muito diferenciadas e, portanto, minimamente adequadas às necessidades e interesses dos muito heterogêneos alunos da escolaridade obrigatória” (APP, 2013, p. 7). Os docentes de Português, por sua vez, exercendo a sua atividade na escola, estando conscientes da

sua composição estudantil, estando em permanente contacto com as suas turmas e alunos, encontram-se, eles sim, habilitados a escolher os textos adequados às motivações e interesses dos seus aprendizes, desde que “usem — e o Programa não queira impedi-los de usar — de seriedade, exigência, rigor, obviamente, mas também de prudência e sensatez no seu trabalho quotidiano” (APP, 2013, p. 11). Propõe-se, destarte, não uma abolição do carácter impositivo do literário, apenas uma sua regulação diferente, não mais em função de “um cânone em nome, sobretudo, de um valor «histórico-cultural» e de um «valor patrimonial»” (APP, 2013, p. 7), mas outrossim do conhecimento da subjetividade do aluno — que não deve ser confundido com uma verdadeira subjetividade do leitor, coisa que não existe nem nunca existiu —, só possível mediante acompanhamento permanente, só assegurado pela figura do professor de Português.

O terceiro polo crítico, em torno do qual gravitam inúmeras passagens do parecer público da APP, prende-se com o excesso de textos literários. Desde logo, considera ser “problemático o número de textos obrigatórios” (APP, 2013, p. 3), diagnosticando “uma desproporção entre o tempo e relevância atribuídos à Educação Literária, em relação com os restantes domínios” (APP, 2013, p. 6). A crítica relativamente ao número excessivo de textos dirige-se, portanto, ao género literário, a ponto de se apelar à redefinição dos objetivos gerais do Programa, “caso se pretenda que o Português do Secundário seja uma disciplina centrada na leitura do texto literário” (APP, 2013, p. 2). Ora, este posicionamento encontra no parecer duas justificações maiores ou, se quisermos, duas causas das quais colhe o seu sentido. A primeira diz respeito à reabilitação da compreensão literal no ensino secundário. Fazendo uma clara alusão ao Programa, consta do parecer o seguinte: “afirma-se que os estudos internacionais realçam a importância da interpretação de textos culturalmente relevantes em detrimento da mera compreensão de informação explícita, mas ignora-se que o PISA tem recorrentemente diagnosticado que os estudantes portugueses (2000, 2003, 2006, 2009), ao contrário daquilo que acontece na generalidade dos países, têm muitas dificuldades na identificação e recolha exata de informação explícita” (APP, 2013, p. 2). Dadas as insuficiências ao nível da compreensão literal detetadas pelo PISA, cabe ao MEC, sob o ponto de vista da APP, reduzir o número de textos cuja complexidade exige o desenvolvimento de competências inferenciais. Todavia, esta requalificação da compreensão literal associada à reivindicação de um decréscimo do número de textos literários não tem, nem pode ter, como consequência, diz-nos o parecer, a desvalorização da compreensão inferencial e do texto literário que lhe serve de mola. Se na recuperação da leitura literal encontrávamos um primeiro

propósito ao qual a redução do número de textos literários serviria, não temos como seu reverso a desqualificação da leitura inferencial, antes pelo contrário, senão repare-se no argumentado no parecer: “a complexidade textual (...) exige, como o Programa também refere, «um —trabalho mais lento», com estratégias que criem «específicas disposições dos leitores que podem ser treinadas através das estratégias de leitura postas em prática» (...), numa progressão que guie os alunos desde «formas de compreensão literal» a formas «de compreensão inferencial»” (APP, 2013, p. 3-4). Temos, assim, que segundo a opinião da APP é devido à complexidade textual característica do literário, pela sua imposição de um trabalho mais moroso e específico em benefício da formação de competências inferenciais, que deve ser reduzido o peso da ‘Educação Literária’ no Programa. Esta linha de pensamento transparece quando é defendido que “o número de composições líricas camonianas (12) a estudar é absurdamente punitivo e impeditivo da fruição da leitura ou da *reflexão profunda* sobre textos complexos” (APP, 2013, p. 5)⁶, ou quando, por exemplo, se alerta para o facto de que “a extensão do *corpus* literário inflexível [fará com que predominem] as aulas expositivas em que o professor apresenta o conhecimento sobre literatura a memorizar e a reproduzir” (APP, 2013, p. 7). Reduzir o número de textos literários, porque abre espaço para a entrada de outros géneros menos complexos e porque permite uma maior concentração e atenção em cada um dos textos complexos, é, como se vê, uma forma de incrementar a eficácia no desenvolvimento de ambos os tipos de compreensão, o literal e o inferencial. Em boa verdade, aquilo que é criticado no Programa é o equilíbrio nele plasmado entre a extensão do número de textos e a profundidade da compreensão que cada um deles exige e requer. Segundo nos parece, o MEC considera perfeitamente possível desenvolver adequadamente ambos os tipos de competências alargando o escopo dos textos trabalhados em aula, já a APP, por seu turno, pensa ser necessário submeter a extensão a uma redução, até em benefício da profundidade. Nesta distribuição de pesos sobre a balança em busca de um equilíbrio mais sustentável e eficiente, permanece inquestionada, não só a cisão entre a compreensão literal e a inferencial, mas também a associação desta última ao texto literário, daí a necessidade de a redução de textos incidir justamente nesse género.

Resumamos: confrontando as posições do MEC e da APP pudemos dar-nos conta, por via das suas próprias discordâncias e dissensos, dos pontos entre si consensuais, inquestionados, pudemos aperceber-nos, no fundo, da gramática de discussão a partir da

⁶ Grifos nossos

qual as divergências assumem forma e validade. Feito o contraste entre as duas perspectivas acerca do que deve ser o literário no ensino secundário de Português, anotámos duas maneiras distintas de regular a imposição do texto literário — uma governamental e centralizada, outra docente e variável —, duas maneiras de a justificar — uma em nome dos valores históricos e patrimoniais, outra em nome do conhecimento da realidade dos contextos de leitura e do leitor —, mas ambas desviando do próprio leitor o ónus da escolha textual, ambas adotando a imposição como forma legítima do literário chegar ao leitor, desde que caucionada por um certo saber. Além disso, registámos igualmente duas modalidades de desenvolvimento das competências inferenciais: uma crente nas potencialidades da extensão do *corpus* textual, outra, inversamente, defensora do encurtamento da extensão, primando por uma abordagem em profundidade. Em ambas, apesar de tudo, permanece subentendida a estreita associação entre compreensão inferencial e texto literário, sendo este uma ferramenta para o desenvolvimento daquela e das competências por ela requisitadas. Toda a questão é *como* pode o texto ser sua ferramenta, e nunca *se*, de facto, ele o pode ser.

Nos restantes subcapítulos, propomo-nos abordar como tanto estas convergências como estas divergências formam o texto literário, até onde se mantém o consenso, a partir de onde os caminhos bifurcam, como esses diferentes agenciamentos o inscrevem em diferentes saberes que lhe conferem contornos também eles diversos, que o tornam reconhecível, dizível, visível, como esses diferentes agenciamentos o introduzem num regime pedagógico que o põe, afinal, em atuação. Eis o que se segue.

6.3. A técnica inferencial e as construções dos saberes literários (MEC)

Listámos alguns agenciamentos do texto literário, tanto de um lado como do outro, vimos as argumentações e as justificações em que se arrimam, as premissas partilhadas e as propostas contrastantes. Temos por empreitada, doravante, o escrutínio desses mesmos agenciamentos, dos elementos colocados em jogo por cada um dos intervenientes da controvérsia, das diferentes relações que entre eles são estabelecidas. Lembremos que o que nos guia é a formação do literário, isto é, a construção de um território no qual se desenvolve a leitura literária, um território no qual o texto pode, não só ser sensível ao corpo que se lhe afigura, mas também participante de um processo de produção de sentido no qual, afinal, o quase-objeto-texto pode atuar ao nível da experiência secundária, pode ser texto literário. Como vimos, é nesse trabalho de territorialização sobre o campo de

forças, pelo estabelecimento de um conjunto de conexões que selecione as forças pertinentes, que regule os seus movimentos, que as faça comunicar segundo um determinado regime de equivalências, é nesse trabalho que dá azo à leitura literária que o sentido aparece.

Significa o anterior que se o texto literário surge enquanto objeto bem formado e estável capaz de atravessar contextos diferentes mantendo o seu estatuto inalterado, deve-o à sua integração num dado dispositivo, à distribuição de linhas de natureza diferente que nele convergem e que o relacionam com elementos diferentes. Se acontece ao texto literário circular por diferentes regiões do plano de imanência sem com isso deixar de o ser, se lhe acontece assumir contornos que, não obstante o lugar onde se encontra, se mantêm nítidos, então é forçoso que o mesmo tenha sido alvo de um conjunto de operações de tradução que o inscreveram num determinado saber, que o investiram. Não basta, bem sabemos: as relações que dão seguimento a este processo de integração do quase-texto num saber, que o convertem, assim sendo, em texto literário, não funcionam independentemente da sua distribuição estratégica, isto é, a atuação do texto literário, a sua formação, portanto, advém tanto das relações estabelecidas e que lhe conferem sentido, como da maneira como elas são dispostas, da maneira como se organizam os seus encontros com os corpos prestes a converterem-se leitores. O objeto só o é quando ligado por linhas que o fazem, não só aparecer fenomenologicamente, ser identificável, reconhecível, mas que igualmente o fazem afetar de uma determinada maneira, aquela conveniente para que ele mantenha as suas formas e funções estáveis. Ambas, linhas de saber que fazem ver e nomear e linhas de força que o fazem atuar e afetar, não existem a solo, estando permanentemente entrelaçadas. Contrariamente ao que alguns positivistas consideram, nenhum objeto aparece sem trazer consigo formas de afetar. Uma coisa e outra são contemporâneas, daí pensarmos que não é o texto que se torna literário, mas sim a multiplicidade-texto. Os dois tipos de linhas são, todavia, de natureza diferente. Se o último ponto do presente capítulo se dedica a descrever a presença das segundas em ambos os documentos estudados, para já deter-nos-emos nas primeiras.

A associação da compreensão inferencial e do texto literário por intermédio das noções de género textual e de texto complexo é, tal como foi visto, partilhada entre o MEC e a APP. É precisamente por essa associação ser inquestionada que o Programa pode ver no aumento da presença e do tempo de trabalho em aula incidente no texto literário um contributo indispensável para a obtenção dos níveis de literacia desejados. Segundo o Programa, “a progressiva complexificação da noção de literacia e a construção

do seu gradual distanciamento relativamente à noção, mais restrita, de alfabetização vieram exigir, nos últimos anos, uma reflexão mais elaborada sobre os objetivos expectáveis para a compreensão e a produção textuais. O patamar internacionalmente reconhecido como horizonte de referência para o qual tender, em termos de leitura, sublinha agora, e cada vez mais, a importância da compreensão e da interpretação de textos relevantes e não a mera recolha de informação explícita” (MEC, 2014a, p. 6). Esta noção de literacia, por contraponto ao anterior termo de referência ‘alfabetização’ é, percebemos, determinante para operar a divisão entre os domínios de aprendizagem ‘Leitura’ e ‘Educação Literária’. Ela reformula a missão da escola a ponto de tornar necessária uma cisão no domínio da leitura: de um lado, uma leitura que, não tendo adjetivo, pode ser considerada genérica, leitura homogénea a todos os géneros textuais, regular, ordinária, tendencialmente literal, conquanto não apenas; do outro lado, recorta-se um novo espaço que acolhe uma leitura adjetivada, a leitura literária, ordenada por injunções específicas e promotora de competências particulares. Esta operação divisória não vem restabelecer à leitura literária o lugar que sempre lhe devia ter pertencido, não a vem libertar de um domínio onde ela estaria obscurecida, não vem trazer à luz do dia o que se encontrava escondido, ela vem antes criá-la. Estamos com isto a dizer que, mais do que de divisão, trata-se de uma operação de desdobramento ou, o mesmo será dizer que a fundação de um domínio especificamente orientado para a formação da leitura literária não equivale a uma redistribuição dos conteúdos e metas já dados, mas antes ao estabelecimento de novas relações entre eles, bem como à introdução de outros: equivale, pois, a criar um território para a leitura literária. Não que ele não existisse, ainda que não explicitado sob a forma de domínio de aprendizagem, apenas passou a existir de outra maneira, a ser outra coisa.

Entende-se, pois, que a singularidade da leitura literária não é unicamente o resultado de em prol do seu ensino existir um domínio específico; ela também é, bem entendido, o produto de a leitura de todos os demais géneros textuais se acharem ao abrigo de um só domínio de aprendizagem, o produto, enfim, de ser ela a única leitura adjetivada. Mas que singularidade é essa? Sabemos que provém dos requisitos característicos que o literário, enquanto género portador de um elevado grau de complexidade, solicita aos estudantes, ao leitor. Permanece, porém, por descortinar como essa diferença se concretiza no documento, o que é o mesmo que interrogar como ela se constitui e funciona. A justificação adiantada pelo MEC relativamente à introdução de um quinto domínio, a ‘Educação Literária’, sendo reveladora, não deixa de nos soar enigmática.

Explicam-nos, no Programa, que “a não coincidência dos domínios da Leitura e da Educação Literária (...) consagra, por sua vez, dois pressupostos essenciais: o direito de acesso a um *capital cultural* comum, que é função do sistema educativo, e o reconhecimento da diversidade dos *usos da língua*, numa ótica de valorização dos textos, predominantemente não literários nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (MEC, 2014a, p. 5)⁷. Por um lado, note-se, procura-se valorizar os “usos da língua”, os textos predominantemente não literários, designadamente no domínio da ‘Leitura’, por outro, demanda-se disponibilizar aos alunos um “capital cultural comum”, aquele justamente veiculado pelo conhecimento dos textos literários, pela leitura literária. De um lado, a língua sendo usada, como tal diversificada, quase que quotidiana, língua esgotada no ato em que é usada, do outro, língua canonizada, cultural e erudita, reserva de capital. Escava-se, assim, um abismo entre a língua que se usa e a língua que se guarda. Não obstante, ela não mais do que é o resultado do agenciamento produtor da diferença. Analisar a formação desta diferença é analisar a formação do texto literário enquanto representante de valores histórico-culturais e patrimoniais, enquanto portador, isto é, do tal capital cultural comum mencionado, é analisar a formação da leitura que lhe é devida, é descrever e analisar, afinal de contas, o funcionamento da performance técnica que, no Programa, põe um seu elemento, um seu quase-objeto, a devir-signo.

Essa técnica é a operação inferencial. Nesta medida, a conversão do quase-texto em signo, este seu tornar-se signo a cada leitura, esta sua forma de produzir sentido, esta sua conversão em objeto, em texto literário, é comum aos dois intervenientes da querela pública aqui escalpelizada. Concedendo que o texto literário deve ser inferencialmente trabalhado e compreendido, ambos o formam convertendo-o, a cada leitura, signo. Dir-se-á que esta formação do literário por intermédio da sua conversão em signo dos valores histórico-culturais e patrimoniais não é seguida pela APP. De acordo. Não é, definitivamente, nossa intenção levar o leitor a pensar que, ao fim ao cabo, MEC e APP levam a cabo precisamente as mesmas operações sobre o quase-texto. Não levam, pelo contrário. O que advogamos é simplesmente que um e outro, adotando sem questionar o agenciamento inferencial, o tornam signo. Mas, ao mesmo tempo, como agenciamento que é, como conjunto de relações entre elementos heterogêneos, ele torna-se signo diferentemente em função dos elementos arregimentados. Numa palavra: ambos o tornam signo, resultado do próprio funcionamento da operação inferencial, somente o fazem,

⁷ Grifos nossos

convocando elementos diferentes, de maneiras distintas, dando origem, por conseguinte, a signos também eles distintos, a textos literários diferentes, cujo ensino da sua leitura deverá ser diferente. É nesta divergência, e não quanto à existência de algo como o texto literário, que as objeções ao Programa encontram a sua gramática, a sua grelha de discussão e inteligibilidade, o seu sentido.

Ao defender que a inferência é uma técnica inscrita num agenciamento afastamos das abordagens que centralizam as competências cognitivas na figura de um sujeito unificado, é dizer que é do jogo de conexões, dos fluxos nele circulantes, das multiplicidades mobilizadas, que surge o exercício de uma técnica performativa, uma operação de tradução, até uma faculdade cognitiva, uma agência (Thevenot, 2002). Não acreditamos, pois, no encontro do texto literário com um leitor intencional e proprietário por direito das faculdades cognitivas capazes de o fazer compreender. Ao contrário, consideramos que se um objeto é inferenciável, então é porque já se integra num agenciamento que constrói, desde logo, uma certa distância entre o mesmo e a multiplicidade-corpo. Sem a fundação e um trabalho dessa distância, não há inferência possível, na medida em que a inferência é precisamente uma técnica de registo dessa distância, uma forma de a controlar e prever, de a conhecer. Ela performatiza o quase-texto colocando um certo número de elementos a trabalhar de uma certa maneira. Sem eles, não há inferência, pese embora deles possa resultar algo diferente desta, desde que eles se distribuam segundo linhas diversas, que eles funcionem de outras maneiras. Abreviemos: a inferência é uma técnica operante no agenciamento literário do Programa, é neste que ela colhe sentido, é no seu seio que ela adquire pertinência e eficácia operacional. Ela não é, em todo o caso, segundo pensamos, uma competência presumida, somente uma técnica que, no decurso da leitura literária, produz formas de pensar e de sentir.

Assim, apreender o texto sob a forma de compreensão inferencial é apenas uma das formas possíveis de com ele nos relacionarmos. Não existe, de um lado, a inferência, competência complexa, sofisticada, ferramenta indispensável para penetrar no texto, para o conhecer na sua essência, no seu âmago, para aceder ao que realmente ele intrinsecamente é, e de outro lado, usos do texto, sempre insuficientes, até despropositados, sempre desviados do que importa, sempre condenados a permanecer exteriores às verdadeiras propriedades do texto. Como nos diz Rorty (2005), criticando Eco (2005), inferir é só mais um uso do texto, uma forma de o fazer funcionar, já que não vemos, como aliás o autor, distinção alguma entre mergulhar no texto e relacioná-lo com

diferentes, distinção alguma entre o seu interior e o seu exterior, entre as suas alegadas características não-relacionais e as relacionais – inferir é uma maneira de fazer o quase-texto expandir-se, desdobrar-se, atuar, tornar-se texto, existir literariamente. É por isso que, acompanhando genericamente a sua posição, duvidamos da terminologia empregue por Rorty: mais que *usar*, inferencialmente ou não, um texto, o que sempre corre o risco de incorrer numa remissão para, por um lado, um objeto já formado, pronto a ser usado, por outro, para um sujeito que, usando-o, tem em vista um determinado fim, isto pela estreita afinidade que a palavra uso e a palavra utilização mantêm (utilizar: usar algo que é útil relativamente a outro algo), parece-nos razoável falar de técnica de performance onde nem o objeto está ainda formado, resultando ele da própria técnica, nem o seu horizonte estabelecido. Reformulamos: inferir é apenas uma das técnicas que performam o quase-texto, tornando-o literário. Esta conversão, esta formação, enfim, do texto literário, depende da existência de um agenciamento que garanta a inferência, a sua validade, a sua eficácia enquanto técnica de tradução. Quando se refere a compreensão do texto, e a expressão é recorrente no Programa, não se alude, portanto, ao acesso ao seu núcleo, mas antes à aplicação da técnica inferencial o mais conforme possível às relações postas em curso pelo agenciamento que a cauciona. Há tantos tipos de compreensão quantas técnicas, nenhuma delas neutra.

Mas antes de compreender o que está em causa em cada um dos agenciamentos aqui estudados, propomo-nos observar o funcionamento do que neles é comum, ou seja, a inferência como forma privilegiada de compreender o literário. Se o quase-texto se torna literário convertendo-se em signo, e se a inferência é a técnica a partir da qual se planeia performar o texto em sede de sala de aula, então é esta, a técnica inferencial e o seu funcionamento, que tem que ser interrogada. Só assim percebermos como se torna, efetivamente, signo a multiplicidade-texto.

A técnica inferencial, pese embora dependa do agenciamento em que se integra, tem um caráter funcional que lhe é próprio. É certo que esse funcionamento não é imune aos elementos que convoca, implicando e gerando efeitos diferentes em função dessa variação, no entanto, é-nos possível assinalar certos princípios constantes inerentes à sua natureza operativa. Inferir de um quase-texto significa, com efeito, transformá-lo, performá-lo. A sua definição, sendo estritamente operativa, situa-se justamente ao nível das transformações que opera. Assim sendo, cabe-nos extrair as marcas que a aplicação da mesma, independentemente dos elementos que nela concorrem, calcam no quase-texto. Desde logo, inferir, na medida em que se destriça da recolha de informação

explícita, da compreensão literal, implica, segundo Foucault (1997), um investimento duplo no quase-texto: por um lado, a linguagem passa a não dizer exatamente o que diz, o seu significado torna-se sempre deslocado, sempre além, fora de si, noutro lugar que não nas palavras realmente escritas – infere-se por desconfiança na linguagem, fatal impotência do signo, sempre ilusório. Por outro lado, se se infere, é porque se torna possível dizer o que a linguagem diz sem dizer, ou melhor, se torna exequível dizer o significado que nela sempre está ausente, deslocado, isto é, se se infere é porque não detendo ela, a linguagem, o seu real significado, só no entanto por intermédio dela ele se dá a ver, porque o verdadeiro significado é presentificado pela linguagem, não estando explicitamente nela dito — infere-se por confiança na linguagem, a potência do signo: restituição da verdade oculta. Logo, parece-nos fiável admitir que a técnica inferencial estratifica conduzindo as sensações resultantes do campo de forças, da experiência primária, a um jogo de verdade, de descoberta, impondo uma, ou várias, verdade(s) ao quase-texto, verdade(s) apenas inferencialmente restituível.

Que verdade é essa? Veremos que ela é diferente conforme estejamos a falar do MEC ou da APP, já que depende dos elementos mobilizados em cada um dos agenciamentos. Para já, apesar de tudo, basta-nos saber que inferir produz verdade(s) deslocando-a(s), isto é, tornando a linguagem impotente, tornando-a o substituto de algo – signo. Inferir introduz o quase-texto num processo de devir-signo. É pelo movimento típico da inferência, movimento interpretativo, aprofundador e desviante ao mesmo tempo, que a verdade se introduz no quase-texto, mas introduz-se para logo se esquivar, para logo exigir esse tal movimento de demanda. É instaurando a impotência do quase-texto que a inferência colhe a sua potência. Potência, aqui, sempre referida a um jogo de verdade: constante oscilação entre busca e esQUIVA, nunca absolutamente afastados da verdade, já que em presença do quase-texto, mas também nunca absolutamente identificados com a mesma, já que a verdade nele não se encontra. Inferir é estar enclausurado neste movimento perpétuo. É que o significado original do texto é o oculto *do* texto presente *pelo* texto – eis como a técnica, o agenciamento real, semiotiza o quase-texto. Se bem que não seja suficiente para que a estratificação ocorra, esta semiotização da multiplicidade-texto acaba por desenhar o traço dos seus mais genéricos contornos, acabando por abrir o espaço necessário para que ela seja investida pelas mais variadas significações, algumas evidentemente descabidas, pouco importa, mas funda o território a partir do qual a sua leitura imediatamente significa, o território a partir do qual se organiza e regula a atuação do quase-texto, a sua potência de afetar, o seu devir-texto

literário quando, à partida, tão ricos e vastos eram os devires em que o mesmo poderia entrar. Retenha-se, para já, o seguinte: não há devir-texto literário sem uma leitura semioticamente orientada.

Voltemos à técnica inferencial é à forma como ela põe o quase-texto a funcionar, como o põe em atuação. Que a inferência não se cinge a produzir signos, mas que também, no mesmo momento em que os produz, os organiza de uma determinada forma, parece-nos ter ficado claro. Não há, aliás, semiotização do texto sem que esse mesmo recém estabelecido signo integre um determinado regime semiótico (Deleuze & Guattari, 1995), uma certa maneira pela qual a expressão (linguística ou não) é formalizada. Com efeito, não se deve supor na inferência uma consequência inexorável de uma presumida natureza opaca da linguagem. Tudo se passa ao contrário: se a linguagem adquire esse valor de opacidade, essa obscuridade, devo-o ao agenciamento que a toma, que lhe distribui os signos e lhes rege o funcionamento, à técnica que lhe escava uma verdade e a coloca para além de si sem, porém, deixar que dela se possa prescindir para a obtenção desta. A inferência é apenas um mecanismo técnico típico de um desses regimes e que não passa de uma função de existência da linguagem (Foucault, 2009) que depende exatamente deste afundamento em profundidade, deste agenciamento que define um interior – o signo com os seus limites bem traçados, estabilizados –, e um exterior – o que é suposto o texto representar, sendo deste independente –, e onde é sempre a interioridade a restituir a exterioridade (Foucault, 1997).

Numa fórmula, na compreensão inferencial o signo remete sempre para um centro significativo que, todavia, está sempre ausente, pelo que, em seu redor tudo se torna signo, sendo a única via de o alcançar pular de signo em signo. O mecanismo que proporciona esses saltos, que os regula, afinal, é justamente a inferência (Deleuze & Guattari, 1995). Qual o critério que certifica a validade de cada salto, que garante cada viagem entre signos? A proximidade ao centro significativo. Assim, sendo certo que a inferência, pela sua natureza operativa, tende para o infinito, sendo certo que ela nunca termina, não deixa de ser igualmente verdade que ele encontra um último reduto que, mais do que lhe colocar um ponto final, a circunscreve a uma região onde a mesma adquire validade. Como diz Lyotard (1971), não há inferência sem a pressuposição desta espécie de instância supra-racional, garante do texto enquanto todo e da sua legibilidade. Se cada inferência despoleta sempre uma outra, é justamente devido a esta região, da mesma maneira que, se nem todas as inferências são válidas, se algumas são positivamente sancionadas em sede escolar e outras, pelo contrário, negativamente, devem-no à existência desse centro.

Noutras palavras, estes centros de significância irreduzíveis garantem a proximidade e a filtragem de cada uma das operações inferenciais. É claro que este centro não deve ser encarado como um núcleo em si, efetivamente existente, mas simplesmente como puro princípio de funcionamento, Deus, podendo variar em função do agenciamento em causa, como bem veremos.

Antes de tudo, este centro implica um controlo do efeito de sentido disparado no decurso do encontro que se dá entre a multiplicidade-corpo e a multiplicidade-texto. Constituindo esse centro algo como um sentido originário que cabe ao leitor descobrir, a produção de sentido em curso durante a leitura é automaticamente restringida, os seus resultados tornam-se mensuráveis em função da sua distância relativamente a este centro, processualmente classificáveis, isto é, segundo os saltos de signo em signo, segundo a apropriação dos saltos. De qualquer das formas, com o estabelecimento deste centro de significância forja-se uma referência, uma fonte de um verdadeiro sentido, aquele sempre a ser reencontrado, tarefa que, forçosamente, acaba em desconsolo, já que um eventual completo sucesso na sua busca conduziria à falência da inferência e do agenciamento literário em que ela tem lugar. Restituído na íntegra o sentido originário garantido pelo centro significante, o texto e, portanto, o signo, deixariam de valer, já que aquilo que eles visam substituir, o real, lhes tomaria o lugar. Neste regime inferencial o signo só tem lugar porque aquilo que ele substitui é inalcançável. Melhor: a modalidade de funcionamento desse centro é a sua inalcançabilidade.

É por isto que o nosso propósito não passa pela pluralidade ou univocidade de leituras possíveis de um mesmo texto. Com certeza que haverá tantas leituras quantos leitores, não é disso que se trata. Não questionamos a ambivalência do texto já tornado signo, mas antes a sua conversão em signo. É a negligência perante esta semiotização que nos permite falar, não raras vezes levianamente, do efeito disruptivo do papel ativo do leitor na produção de sentido, que nos permite realçar a abertura das obras artísticas contemporâneas (Eco, 2009) e o poder transgressivo que tal transfere para o recetor. Este discurso parece-nos já um efeito da estratificação desdobrada pela semiotização do quase-texto, um discurso interessante para percorrer o estrato literário em todo o seu diâmetro, mas não para o fissurar. Para tal, será preciso perceber que solidificado o agenciamento que o semiotiza, qualquer sentido produzido pelo leitor não passará de uma versão de um sentido único preexistente, de uma leitura correta.

Importa, pois, questionar que centro é esse que o texto literário visa representar sem nunca o conseguir? Como é ele construído em cada um dos documentos analisados?

Temos, portanto, que nem todos os objetos se formam por via de um processo de semiotização, temos, identicamente, que nenhum signo se forma sem a sua inserção numa organização de signos mais vasta que o faz funcionar, temos, finalmente, que assim sendo nem todos os signos funcionam da mesma maneira, que nem todos os signos são dotados de uma função-significância. Se, no caso da proposta do MEC, o quase-texto, além de se converter signo, torna-se significado, deve-o à técnica inferencial que sempre remete para a existência operativa de um centro significante composto de nada. Assim, cumpre-nos, por ora, olhar novamente o Programa. Neste caso, toda a questão se resume à seguinte: em que agenciamento entra o quase-texto para que se torne representação dos valores histórico-cultural e patrimonial? E em que consistem estes valores? Como é que eles, nunca adquirindo forma, funcionam? É justamente nessa senda que caminhamos: procurar saber como se constitui esse centro ou, dizendo de outro modo, que agenciamento é esse em que se inscreve a técnica inferencial e que assegura a função representacional do texto. Rastreamo-la ao longo de Programa.

Onde e como surge a prescrição da compreensão inferencial? Em que diferencia ela a leitura literária desenvolvida na ‘Educação Literária’ da leitura, chamemos-lhe assim, regular, desenvolvida no domínio de aprendizagem ‘Leitura’? Antes de mais, fazemos questão de notar que, pelo que se viu, inferência e interpretação constituem dois nomes para um processo muito semelhante ou, talvez, em rigor, seja justamente a segunda a técnica cujo funcionamento estivemos a descrever anteriormente e que é adequada à compreensão inferencial. Com efeito, seja inferindo ou interpretando, estamos em presença de uma técnica que inventa e transfere o significado do texto para a esfera do extratextual fazendo-o, contudo, depender do texto. Em todo o caso, serve o presente apontamento para justificar a utilização de excertos do Programa respeitantes à interpretação. Eles constam, além de no capítulo introdutório, o que já foi demonstrado, nos ‘Objetivos Gerais’. Dos quatro objetivos redigidos, quatro referem-se, direta ou indiretamente, à técnica inferencial, São eles os seguintes: “compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes géneros, apreciando a sua *intenção* e a sua eficácia comunicativas” (MEC, 2014a, p. 11)⁸, “ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros” (MEC, 2014a, p. 11), “ler, interpretar e apreciar textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes *épocas* e géneros literários” (MEC, 2014a, p. 11)⁹, “aprofundar a capacidade de compreensão inferencial” (MEC, 2014a, p.

⁸ Grifos nossos

⁹ Grifos nossos

11). Para já, sublinhemos dois pontos que nos parecem fundamentais: primeiro, as palavras ‘intenção’ e ‘época’ que, como veremos, constituem o binómio autor-contexto, dupla caracterizadora do funcionamento do centro de significância; segundo, a tripla ‘ler, interpretar e apreciar’ cujas relações entre si merecerão alguma atenção.

Começemos por este último. Ler, interpretar e apreciar são, à partida, atividades de natureza diferente: nem toda a leitura tem que ser interpretativa, nem toda a leitura deve ser apreciada, nem toda a apreciação textual decorre da interpretação. No Programa, porém, estes três verbos enredam-se de maneira particular, a ponto de estarmos convictos de que, não percebendo a dinâmica mantida entre eles, temos bloqueado o acesso à formação do literário. Dito de outra forma: é pensando a configuração traçada por estes três verbos que lograremos captar o binómio autor-contexto. Tomemos, ao acaso, as metas curriculares do 10º ano (se fossem as do 11º ou 12º anos seria semelhante). Elas estruturam-se segundo três variáveis: pelos cinco domínios de aprendizagem, domínios no interior dos quais constam objetivos, objetivos esses aferidos por um conjunto de descritores de desempenho. Domínio-objetivos-descritores, portanto. Acresce que “os objetivos e descritores são de concretização obrigatória no ano de escolaridade a que se referem” (MEC, 2014a, p. 45). Ora, comparemos, no caso do 10º ano do ensino secundário, os domínios da ‘Leitura’ e da ‘Educação Literária’. Ambos constituídos por três objetivos: o domínio ‘Leitura’ tem por objetivos “ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade” (MEC, 2014a, p. 46), “utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação” (MEC, 2014a, p. 46), finalmente, “ler para apreciar criticamente textos variados” (MEC, 2014a, p. 46), já a ‘Educação Literária’ aponta a “ler e interpretar textos literários” (MEC, 2014a, p. 47), “apreciar textos literários” (MEC, 2014a, p. 47), e por fim “situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais” (MEC, 2014a, p. 48).

Se dos primeiros objetivos de cada um dos domínios não parece resvalar nenhum tipo de diferença substancial, limitando-se a especificar, no caso em que isso é possível, o género textual a estudar, um olhar sobre os seus descritores de desempenho desmente imediatamente essa presunção. Presunção, aliás, que pouco sentido faria, não tivesse a ‘Introdução’ do Programa já exposto, *grosso modo*, as diferenças justificadoras da inovação que constituiu a integração da ‘Educação Literária’. O primeiro objetivo do domínio ‘Leitura’ contém seis descritores de desempenho, enquanto que o seu homólogo residente na ‘Educação Literária’ contém onze. Desde logo, não deixa de ser surpreendente que um domínio que alberga em si todos os géneros e graus de

complexidade textual, à exceção do literário, detenha um menor grau de especificação — porque os descritores visam justamente a especificação e mensuração dos objetivos mais genéricos — do que o domínio que só tem a cargo um único gênero textual. De entre todos os descritores, alguns repetem-se *ipsis verbis* num e noutro domínio. São seus exemplos: “fazer inferências, fundamentando” (MEC, 2014a, p. 46/47) ou “explicitar a estrutura do texto: organização interna” (MEC, 2014a, p. 46/47). Outros descritores, não sendo exatamente iguais, encontram equivalente: é assim que, a título de exemplo, no domínio ‘Leitura’ pede-se que o aluno saiba “explicitar (...) marcas dos seguintes gêneros: relato de viagem, artigo de divulgação científica, exposição sobre um tema e apreciação crítica” (MEC, 2014a, p. 46), e na ‘Educação Literária’ pede-se que ele saiba “reconhecer e caracterizar textos quanto ao gênero literário: epopeia e auto ou farsa” (MEC, 2014a, p. 47) ou, enquanto no primeiro afere-se a competência do aluno pela sua capacidade de “relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto” (MEC, 2014a, p. 46), já no segundo domínio, pede-se que ele saiba “identificar características do texto poético no que diz respeito a: a) estrofe (dístico, terceto, quadra, oitava); b) métrica (redondilha maior e redondilha menor; decassílabo); c) rima (emparelhada, cruzada, interpolada); d) paralelismo (cantigas de amigo); e) refrão” (MEC, 2014a, p. 47) — num e noutro caso, estamos na presença de descritores semelhantes, apenas aplicados a gêneros textuais diferentes e com graus de especificação diferentes. No entanto, surgem também descritores, ainda no interior do primeiro objetivo de ambos os domínios, que indicam formas de trabalhar o texto consideravelmente distintas. No domínio ‘Leitura’, requer-se ao aluno que saiba “identificar o tema dominante, justificando-o” (MEC, 2014a, p. 46), já na ‘Educação Literária’, por sua vez, solicita-se que ele saiba “identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando” (MEC, 2014a, p. 47), no primeiro, pede-se que o discente saiba “explicitar o sentido global do texto, fundamentando” (MEC, 2014a, p. 46), já no segundo, exige-se que ele saiba “estabelecer relações de sentido a) entre as diversas partes constitutivas de um texto; b) entre características e pontos de vista das personagens” (MEC, 2014a, p. 47). O texto literário, assistido pelas competências inferenciais que ele exige especialmente aguçadas, não tem apenas um “tema dominante”, um tema digno-bastante de ser identificado, o seu sentido global, portanto, não decorre dessa simples identificação, ao contrário, ele não só tem tema, como também tem ideias desenvolvidas, pontos de vista e universos de referência, fatores de cuja conjugação surge o sentido. Duas formas de produzir sentido, pois: uma estritamente temática (mesmo que devedora do exercício da técnica inferencial), ou seja,

resultante da identificação temática da mensagem a transmitir, outra composta, originária não só do tema exposto, mas também das ideias inscritas, do ponto de vista de onde elas surgem, do universo de referencia no qual se distribuem esses pontos de vista. Já aqui começa a desenhar-se uma diferenciação decisiva entre as duas leituras produzida pelo agenciamento-Programa: de um lado, um texto não-literário relativamente desprovido de carga subjetiva, isto é, de uma intenção que transcenda a situação pragmática em que o discurso é escrito, da mesma forma, texto não-literário cuja referencia situacional se resume à situação estrita no qual é produzido, de outro lado, texto literário sempre subjetivamente carregado, de ideias, de pontos de vista, texto literário, portanto, sempre com um alcance mais vasto que o seu contexto específico de produção, cujo sentido os atravessa ao longo do tempo, os percorre.

No que concerne aos restantes dois objetivos de cada um dos domínios, denota-se uma ordenação curiosa (quando os elencamos, respeitámos a ordem pelo qual se organizam no Programa): o terceiro objetivo pertencente ao domínio ‘Leitura’, “ler para apreciar criticamente textos variados” (MEC, 2014a, p. 46) parece encontrar correspondência no segundo objetivo da ‘Educação Literária’, citando, “apreciar textos literários” (MEC, 2014a, p. 47). O segundo objetivo do primeiro domínio e o terceiro do último domínio, ainda que não tão aparentemente, parecem estabelecer entre eles alguma afinidade, mas já lá iremos. Confrontemos, para já, o terceiro objetivo da ‘Leitura’ e o segundo da ‘Educação Literária’. Mais uma vez, desproporção do número de descritores de desempenho, onde o primeiro atende a dois critérios e o segundo a sete. Mas onde, desde logo, se revelam as diferenças é no próprio enunciado de um e de outro objetivo: dizer que o texto literário deve ser apreciado e que o texto não-literário deve ser *criticamente* apreciado não é uma variação inócua. Eles forjam, antes de tudo, dois tipos de distância entre o quase-texto e a multiplicidade-corpo. Uma distância não-literária, distância do questionamento crítico, decerto não só dos conteúdos, mas também e sobretudo da estrutura formal, se o texto em causa respeita o seu modelo normativo (carta, notícia, artigo científico, etc.), distância que, como todo o ato crítico, salvaguarda ao aluno uma posição exterior e autónoma ao texto, que lhe requer uma postura avaliativa, a posse de um padrão a partir do qual criticar, distância que, assim sendo, sempre tende para uma gramática do correto/incorreto – entende-se, pois, que o texto não-literário, mais que exigir e trabalhar as qualidades inferenciais do aluno, suscita predominantemente um exercício de comparação, de análise, de avaliação crítica. Outra distância diferente é a literária, distância não-crítica, apreciativa, sem modelo formal dado, tendendo para um

contacto aparentemente mais imediato, mais sensorial que racional, onde a posição do aluno enquanto leitor o induz a sucessivos mergulhos no texto, distância cujas fronteiras são porosas, sendo isso, precisamente, a garantia da compreensão inferencial. Em tese, poder-se-ia dizer que a primeira distância avalia, a segunda interpreta, a primeira recorre a um certo tipo de saber, a segunda situa-se ao nível frutivo. Sabemos, todavia, que assim não é, que a distância da leitura literária e a produção de sentido que aí se dá, como delineada no Programa, é também ela organizada pelo recurso a um certo saber que, se bem que diferente do da leitura não-literária, do seu modelo se aproxima. Ou seja, mais que a oposição entre uma relação não-literária com o texto mediada por saberes específicos e uma relação literária imediata, a destriça introduzida pelo Programa entre uma apreciação crítica e uma apreciação visa operar uma divisão entre dois grandes grupos de saber, ou melhor dizendo, duas grandes formas de o convocar, de o fazer, afinal, já que, antes de procurar a verdade, de querer conhecer, o saber produz essa verdade diferenciando objetos (Foucault, 2009). Estamos assim na presença de uma linha divisória colocada pelo Programa entre um saber textual não-literário e um saber literário próprio à distância da leitura literária. Como se aprecia devidamente o texto literário, como se o deve ler? Os dois primeiros descritores de desempenho deste segundo objetivo plasmado nas metas curriculares da ‘Educação Literária’, sendo-lhes exclusivo, não deixam margem para dúvidas: deve o aluno conseguir “reconhecer *valores* culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos” (MEC, 2014a, p. 47)¹⁰, bem como “valorizar uma obra enquanto *objeto simbólico*, no plano do *imaginário* individual e coletivo” (MEC, 2014a, p. 47)¹¹. É enquanto objeto simbólico, depositário de valores partilhados, que o texto literário deve ser alvo de uma aproximação diferente por parte do aluno, uma aproximação não-crítica, que não questiona, apenas procura. Mas esta procura, a figura deste leitor-detetor, detetive armado pela inferência, não se desdobra sem um saber que a ilumine, um saber que valide certas inferências, que lhe vede outras tantas, um saber que oriente essa procura. O que é necessário para poder apreciar criticamente um texto e o que é necessário para apreciar o texto literário, o que é necessário para nele encontrar os valores histórico-culturais, éticos, patrimoniais, estéticos, para, afinal, lhe conceder o verdadeiro estatuto de objeto simbólico?

Ora, parece ser exatamente a isto que o segundo objetivo do domínio ‘Leitura’ e o terceiro da ‘Educação Literária’ visam dar resposta. Quanto ao primeiro, deve o aluno

¹⁰ Grifos nossos

¹¹ Grifos nossos

“utilizar procedimentos adequados ao *registro* e ao tratamento da *informação*” (MEC, 2014a, p. 46)¹², utilização essa obtida satisfatoriamente quando ele demonstra ser capaz de “selecionar criteriosamente informação relevante” (MEC, 2014a, p. 46) e de “elaborar tópicos que *sistematizem* as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente” (MEC, 2014a, p. 46)¹³. Já no que à ‘Educação Literária’ diz respeito, deve o aluno saber “situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais” (MEC, 2014a, p. 48), objetivo que tem por descritores de desempenho “reconhecer a *contextualização histórico-literária* nos casos previstos no Programa” (MEC, 2014a, p. 48)¹⁴ e “comparar diferentes textos no que diz respeito a temas, ideias e valores” (MEC, 2014a, p. 48). A dissociação, movimento por excelência da fundação e desenvolvimento de qualquer saber, entre uma leitura não-literária e uma leitura literária, cada qual com os seus procedimentos próprios, com o seu saber particular, ganha, no contraste entre estes dois objetivos, uma insofismável nitidez. De um lado, uma leitura que incide sobre a função-informação da linguagem, trabalhando-a: seleciona a informação pertinente, assim hierarquizando-a, regista-a, sistematiza-a por tópicos, organiza-a sequencialmente; do outro lado, uma leitura que se debruça sobre a função-simbólica da linguagem, que a situa em função das suas coordenadas de produção, que identifica valores e ideias, que os interpreta e compara, que os contextualiza. A expressão “contextualização histórico-literária” é a chave para compreendermos esta leitura, é ela a designação do saber nela requerido. Teremos que averiguar noutros lugares do Programa, tarefa a que nos dedicaremos já de seguida, ao que se faz referência com esta alusão a um saber histórico-literário.

Antes, contudo, cabe-nos dar conta, prevendo o questionamento relativamente à opção pelas metas curriculares do 10º ano em detrimento das dos 11º e 12º anos, da sua similitude. Aliás, os três objetivos de cada um dos domínios mantêm-se inalterados ao longo de todo o ensino secundário. As alterações que se fazem sentir localizam-se nos descritores de desempenho. Mas mesmo essas, além de escassas, correlacionam-se sobretudo com a variação dos conteúdos programáticos. A título ilustrativo, repara-se que se no 10º ano referimos como descritor de desempenho da ‘Educação Literária’ a identificação de características do texto poético, no 11º, por sua vez, solicita-se que o aluno saiba “reconhecer e caracterizar os elementos constitutivos do texto dramático”

¹² Grifos nossos

¹³ Grifos nossos

¹⁴ Grifos nossos

(MEC, 2014a, p. 51), ou ainda, “reconhecer e caracterizar os seguintes elementos constitutivos da narrativa: (...)” (MEC, 2014a, p. 51). Ou, por exemplo, se na ‘Educação Literária’ do 10º ano se pedia que o aluno soubesse reconhecer e caracterizar os géneros da epopeia, do auto e da farsa, já no 12º ano exige-se que ele saiba “reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: o conto” (MEC, 2014a, p. 55). São, como se percebe, variações insignificantes no que toca à produção do território da leitura literária, devendo-se exclusivamente às mudanças nos conteúdos programáticos impostas em cada ano de escolaridade.

Identificámos, ainda assim, entre o 10º ano e os 11º e 12º anos, duas transformações nas metas curriculares da ‘Educação Literária’ que nos parecem constituir pistas relevantes para o estudo da configuração do saber “histórico-literário”, para pensar, afinal, a formação desse centro de significância que tanto buscamos e que é responsável pela eficácia e reprodução da técnica inferencial que põe o quase-texto a devir-signo, a devir-objeto simbólico. Apresentá-las-emos com esse propósito em mente, bem como enfatizaremos outras paragens do Programa, nomeadamente os capítulos ‘Introdução’ e ‘Conteúdos Programáticos’.

Iniciemos a demanda precisamente neste último. A sua apresentação assume a forma de uma tabela, ou se quisermos, de um quadro composto por duas colunas: à da esquerda, o Programa epíteta ‘domínios’, à da direita, ‘tópicos de conteúdo’. Uma anotação se nos impõe para advertir que estes ‘domínios’ não correspondem aos grandes domínios de aprendizagem de que temos vindo a falar. Estes ‘domínios’ da coluna esquerda inserem-se no interior de cada domínio de aprendizagem. Assim, por exemplo, no domínio de aprendizagem ‘Educação Literária’ do 10º ano, temos como domínios a ‘Poesia Trovadoresca’, ‘Fernão Lopes’, ‘Gil Vicente’, etc., os quais contêm em si um conjunto de tópicos de conteúdo, isto é, de temas pelos quais o professor terá que passar para cumprir o leccionamento dos respetivos domínios. Portanto, cada um dos grandes domínios de aprendizagem contém domínios mais circunscritos que por sua vez contêm tópicos de conteúdo. É pelo grau de conhecimento dos tópicos de conteúdo de cada domínio que o aluno é aferido em função das metas curriculares já enunciadas. Assim, é indispensável complementar a análise das mesmas com a dos conteúdos programáticos, eles dependem um do outro. É dominando os tópicos de conteúdo do domínio, exemplificando, ‘Fernão Lopes’, que o aluno demonstra corresponder às metas estabelecidas para a ‘Educação Literária’. Da mesma forma, os tópicos de conteúdo propostos são aqueles que, segundo os redatores do Programa, mais se adequam ao

desenvolvimento das competências constantes das metas curriculares. ‘Conteúdos’ e ‘Metas’ pressupõem-se, apoiam-se e trabalham um no outro.

Desde logo, ao contrário do que seria expectável, temos como domínios da ‘Educação Literária’, não os subgéneros do texto literário, mas os próprios nomes dos escritores. São raros os casos em que assim não é. Isso não passa, aliás, em branco à APP. Consta no seu parecer publico que “se, quando se lê Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e até Educação Literária na coluna Domínios não se acha estranho, já o mesmo não acontece quando nessa mesma coluna lemos coisas como síntese, ou reportagem, ou Luís de Camões! Parece que seria necessário que se definisse com clareza o que é domínio e o que é conteúdo” (APP, 2013, p. 4). O que permite esta opção do Programa? Como pode o nome de um escritor tornar-se, no ensino do Português, um domínio de estudo, como pode ele tornar-se o princípio de agrupamento de um conjunto de tópicos de conteúdo? Porque é justamente disto que se trata: conferir ao nome do escritor um valor de unidade, de coerência (mesmo em Pessoa), como em qualquer domínio, delimitar-lhe um interior e um exterior, um conjunto de tópicos pertinentes que desautorizam o desenvolvimento de outras leituras, em suma, trata-se de converter o nome do escritor em autor. É que, tornando-se domínio de estudo, mais não se está a fazer do que agenciar a relação escrito-escritor, a introduzir o nome do escritor numa nova relação com os tópicos de conteúdo que da leitura dos seus textos surgem, a fazer o seu nome funcionar de outra maneira, atuar de outra forma, assumir outra função: referimo-nos, evidentemente, à relação de autoria, à “função-autor” (Foucault, 2011). Esta forma de organizar a relação do texto com quem o assina é particular à ‘Educação Literária’. No domínio de aprendizagem ‘Leitura’ do 10º ano, por exemplo, tem-se como domínio de estudo o relato de viagem ou o artigo de divulgação científica, entre outros. No 11º ano, tem-se, por exemplo, artigo de opinião ou discurso político. Esta ocupação da coluna dos domínios de estudo pelo nome do escritor — mais até do que o próprio texto, que invariavelmente surge na coluna dos domínios depois do nome do escritor — é, pois, uma particularidade do texto literário. Esta relação de autoria não é o resultado das propriedades do literário, ela é antes uma forma de o distinguir, diferenciar, logo de o formar. Contrariamente ao que o Programa leva a crer, inscrevendo-os na coluna dos domínios, autor e texto literário surgem num só e mesmo jorro. O que acontece é que, posicionado desta maneira, o nome do escritor entra numa relação específica de autoria com os seus textos, numa relação específica com os tópicos de conteúdo, uma relação que

o torna sujeito criador, precedente ao texto, intencional, chave-explicativa do mesmo. Só assim pode ele ser um domínio de estudo.

O agenciamento no qual a relação de autoria é imposta aos elementos quase-texto e nome de escritor dá origem a um tipo agencial interiorizado, isto é, um tipo agencial que só funciona sendo tido como *locus*, reservatório de onde provém o ato, seu *stock* explicativo, tipo agencial que conduz a ver no assinante do quase-texto um sujeito volitivo, e no quase-texto, o produto da reflexão do mesmo. Esse agenciamento, no entanto, não funciona sem a intervenção de um terceiro elemento – funcionamento triangular. Porque, lembremos, o agenciamento que forma o literário fá-lo convertendo-o em signo, convertendo-o no significado de valores históricos, culturais e patrimoniais que o antecedem e transcendem. Assim, se com a relação de autoria se adquire a figura daquele que representa, daquele dotado de faculdades de representação, falta-nos pensar por intermédio de quê ele pode representar os tais valores. Ora, esse elemento é o contexto. O contexto, que em boa verdade não existe, que mais não é que uma espécie de moldura circulante, efeito global e universal operado localmente, melhor ainda, a função-global do local (Latour, 2012a), função cujo desenvolvimento e sucesso depende do agenciamento em que entra, das relações que mantém, ora, esse contexto, dizíamos, sofre no Programa um efeito de panoramização (Latour, 2012a), isto é, a moldura passa a cobrir todo o espaço, torna-se fundo, a ponto do autor, aquele que representa, nada mais poder representar senão a sua época, os valores da mesma, os eventos políticos e as suas implicações, os costumes, etc. Integrado neste agenciamento, o texto tona-se documento da época redigido por um autor, torna-se representação, signo.

O Programa, aliás, reconhece-o logo na ‘Introdução’, dizendo que pressupõe “uma adequada contextualização das obras a estudar, para que elas não surjam aos olhos dos alunos «como ilhas sonâmbulas num lago preguiçoso; ou como acidentes num percurso de lógica dificilmente apreensível»” (MEC, 2014a, p. 8). Aliás, só dada e fechada esta triangulação autor-texto-contexto, representante-material de representação-representado, se torna possível ler sem espanto os tópicos de conteúdo de ‘Educação Literária’. Enumeremos alguns deles: “contextualização histórico-literária” (MEC, 2014a, p. 14/15/19/20/25), “contexto histórico” (MEC, 2014a, p. 14), “representações de afetos e emoções” (MEC, 2014a, p. 14), “representação da amada” (MEC, 2014a, p. 15), “representação da natureza” (MEC, 2014a, p. 15), “o tema do desconcerto” (MEC, 2014a, p. 15), “o tema da mudança” (MEC, 2014a, p. 15), “imaginário épico” (MEC, 2014a, p. 15), “aventuras e desventuras dos descobrimentos” (MEC, 2014a, p. 15), “a dimensão

patriótica e a sua expressão simbólica” (MEC, 2014a, p. 19), “imaginação histórica e sentimento nacional” (MEC, 2014a, p. 19), “a obra como crónica de mudança social” (MEC, 2014a, p. 20), “a representação de espaços sociais e a crítica dos costumes” (MEC, 2014a, p. 20), “representação do sentimento e da paixão” (MEC, 2014a, p. 20), “a representação da cidade e dos tipos sociais” (MEC, 2014a, p. 21), “representações do contemporâneo” (MEC, 2014a, p. 27), “tradição literária” (MEC, 2014a, p. 27), “representações do séc. XX” (MEC, 2014a, p. 27), e muitos outros. Torna-se perceptível que o quase-texto é alvo de um duplo procedimento: primeiramente, é alvo de um procedimento de tematização, depois, de representação, noutras palavras, em primeiro lugar, descobrem-lhe e identificam centros temáticos preponderantes, subordinando-lhes tudo o resto, em segundo, põe-se o texto a representar esses mesmos centros. Tematização e representação, duplo procedimento que põe as noções de autor e contexto a trabalhar conjuntamente, que lhe fecha o triângulo. A partir daqui, pouco importa que se afirme, como se faz na ‘Introdução’, que “contexto algum obriga a dizer, muito menos de modo único” (MEC, 2014a, p. 8), já que, posto o circuito triangular em marcha, tudo aquilo que o contexto possa perder, é capitalizado do lado do autor, realimentando o circuito e dando origem a um seu novo recomeço.

Com o triângulo representacional em que é agenciado o literário no Programa, estamos no cerne do saber histórico-literário que fundamenta a técnica inferencial, a leitura literária, estamos próximos do tal centro que por um lado a reproduz infinitamente, e por outro possibilita avaliá-la, classifica-la, padronizá-la. Para completar, finalmente, a descrição e análise do funcionamento do agenciamento literário levado a cabo pelo Programa, do saber histórico-literário que ele funda, da leitura literária que ele suscita, sobra-nos observar o modelo temporal nele posto em prática.

Diante de um texto, estamos sempre diante de tempo. A leitura, literária ou outra qualquer, nunca pode deixar de ser um exercício temporal. Nesse sentido, a construção do território da leitura literária alinha, forçosamente, com uma construção temporal. Qualquer agenciamento do literário implica fazer tempo. Não há, aliás, tempo, nem tampouco memória, sem agenciamento temporal, sem técnica performativa. Que temporalidades surgem do agenciamento que faz o quase-texto entrar num devir-signo? Que temporalidades nascem do triângulo representacional em que o texto é posto a circular? Que temporalidades estão implicadas num saber literário fundado em torno de noções como a de autor e de contexto? Que temporalidades emergem da performance

inferencial do texto? É atendendo a este pequeno interrogatório que se nos torna exequível completar o escrutínio do agenciamento que temos vindo a trabalhar.

Antes de mais, devemos lembrar que não aceitamos a existência de algo como o Tempo, um fundo sempre disponível sobre o qual se depositariam ordenadamente os acontecimentos, ligados causalmente, uma forma anterior, apriorística, categoria universal, composta por uma só linha reta, linear, progressiva, cronológica, ininterrupta, irreversível. Em vez disso, se dizemos estar diante de tempo não é por o texto se situar no tempo, mas antes porque o encontro com ele, especificamente sob a forma de leitura, implica uma produção de tempo. É que é nossa convicção de que, mais que um tempo, existem temporalidades, isto é, modalidades de tempo, múltiplas linhas que bifurcam sem parar, sempre contingentes (Serres, s/d). Perante um texto nunca se está imerso num só tempo, mas antes no cruzamento de inúmeras fibras temporais, cada qual com um movimento que lhe é próprio, arranjando-se e rearranjando-se, entrelaçando-se umas nas outras, enredando-se. O agenciamento que converte o quase-texto em texto literário não pode deixar de operar uma montagem de tempos heterogêneos, objeto temporalmente composto (Didi-Huberman, 2017). É por isso que a leitura, performando o texto, é sempre um agenciamento temporal.

Ora, esse agenciamento que converte o quase-texto em signo, que o inscreve naquilo que já denominámos como o triângulo representacional, esse agenciamento esculpe um determinado modelo temporal. Mas que tempo é o do texto-signo, que interrupções, fraturas, desvios, nós e continuidades o marcam, que arranjo é esse que lhe confere estabilidade, que ritmos estão implicados na sua abertura à leitura, na sua atuação perante o leitor, que durações lhe dão vida? Se acontece ao texto literário inserir-se num tempo unívoco, cronológico, um tempo herdado pelo historicismo positivista, histórico-literário, então é porque o mesmo entrou num agenciamento que assim organizou as múltiplas temporalidades. No sua condição-multiplicidade, condição de quase-texto, o objeto literário é polirrítmico, heterocrónico, anacrónico (Didi-Huberman, 2017). Diante de um quase-texto, o presente, o passado e o porvir não param de se reconfigurar. Nada, nem objeto, nem acontecimento é, logo à partida, elemento histórico, e se acontece, como vimos que sim, o quase-texto tornar-se elemento de um saber histórico-literário, somente a título póstumo o é, passando por outros objetos, cruzando-se com outros acontecimentos, abrindo-se-lhes, entrando com eles em agenciamentos que regulam os fluxos temporais (Benjamin, 1992). O passado, tal como foi, não nos é acessível, mas ele nasce a cada instante, sempre diferente conforme a variação dos agenciamentos em que

participa. Se cabe ao texto representar uma época, ser signo dos seus valores, ser, ao fim e ao cabo, uma espécie de documento histórico, não é que ele, de facto, nos encaminhe ao passado tal-qual foi, apenas forma um passado pela maneira como surge enquanto texto literário. Dizendo de forma simples: esse saber histórico-literário não consubstancia uma prática de organização e distribuição dos textos literários num tempo dado, ao invés, ele é o passado nascido a cada leitura, nascido a cada vez que o quase-texto se torna literário. Não há texto literário que, emergindo, não faça surgir um passado, por isso ele é sempre anacrónico e cronológico ao mesmo tempo. Ele é um cristal de tempo (Deleuze, 2006), onde nem o passado ilumina o presente, nem o presente o passado, mas onde a cada momento eles se encontram, criando um tempo próprio ao objeto.

Ora, por intermédio da proposta de Programa do MEC, vemos que a formação do objeto literário pela formação de um saber histórico-literário consiste num procedimento que torna o tempo do texto cronológico, contínuo, previsível, histórico-positivista. Como se desdobram no Programa essas operações? Antes de tudo, para que um texto funcione enquanto signo é necessário que nele coexistam duas durações heterogêneas. Dito por outras palavras, para que o texto literário devesse ser signo, funcione como representação de algo, como sintoma, ao fim e ao cabo, é necessário que nele concorram duas batidas rítmicas diversas, e mais, que nenhuma delas anule a outra, se possível, que uma funcione inclusivamente como avesso da outra. Repare-se, o que é uma representação senão a articulação de uma abertura repentina, intempestiva, a aceleração de uma latência, aparecimento, advento, irrupção, por um lado, e por outro, uma permanência, manutenção, sobrevivência, continuidade, imobilidade (Didi-Huberman, 2017). Temos, portanto, de um lado, o surgimento da diferença, da representação, do signo, de outro lado, a repetição do mesmo, marasmo, o representado. Não há devir-signo do quase-texto sem o agenciamento que não só põe em marcha estas duas modalidades de duração, estas duas respirações, mas que, além disso, também as conjuga, que as permite funcionar ao mesmo tempo a todo o instante sem que corram o risco de se anularem uma à outra, enfim, que possibilita que uma esteja sempre presente aquando do funcionamento da outra, que uma funcione como o avesso da outra, podendo, aqui e ali, permutarem-se.

Como se dá esta conjugação das duas temporalidades referidas? O capítulo introdutório do Programa fornece-nos um ponto de partida prolixo, senão vejamos: é nele escrito que o “princípio representativo” (MEC, 2014a, p. 5) orientador da ‘Educação Literária’ se regula em função de dois critérios – “o valor histórico-cultural e o valor patrimonial (MEC, 2014a, p. 5). Mas não se limita a dizer isto. Logo de seguida, ainda na

mesma frase, refere-se que os valores mencionados devem ser tidos em conta nas “dimensões diacrónica e sincrónica” (MEC, 2014a, p. 5). Desde logo se repara na reverência tida a Cronos: uma e outra dimensões são, no fundo, duas formas de penetrar na linha cronológica, mais até, de a instituir. Uma, a diacrónica, faz os quase-textos dialogarem entre si segundo uma gramática do antes-depois. Mesmo não sendo necessariamente uma lógica de causa-efeito (esta é apenas uma das modalidades da organização diacrónica do tempo), a comunicação segundo a lógica do antes e depois localiza temporalmente os quase-textos, obrigando-os a referirem-se uns aos outros em função dessa posição na linha cronológica. Ademais, o antes só pode ter um depois, bem como um depois ter um antes, quando se identifica à partida aquilo a que eles se referem. Nem tudo o que cronologicamente se situa antes do quase-texto constitui o seu antes, tal como nem tudo o que lhe vem cronologicamente depois constitui o seu depois. Por um lado, localização do quase-texto numa linha contínua progressiva, por outro, delimitação daquilo que nessa linha pode ter lugar. E isto em simultâneo. É justamente esta organização temporal que, impondo uma continuidade e um pertinente, uma continuidade do pertinente, permite falar de inspirações literárias e traçar-lhes um conjunto de árvores de filiações. A outra, a sincrónica, por sua vez põe os quase-textos a comunicar segundo uma gramática contextual, isto é, se a anterior se propunha a fazer a linha cronológica prolongar-se, esta procede de forma diversa: bloqueia a linha, recorta-lhe um segmento, selecciona os critérios de recorte, panoramiza-os – eis a temporalidade do contexto.

Percebe-se agora como funcionam conjuntamente: são os contextos que se sucedem uns aos outros, são os contextos que constituem cada um dos antes e dos depois, não sendo possível falar de um contexto, de valores partilhados, comunitários, sem imediatamente fazer menção a um contexto que o precede e que lhe sucede, contextos através dos quais esse valores se transportam, não sem sofrerem transformações – eis que temos aqui a dupla-duração do texto literário, a do idêntico e a do diferente, da unidade e da diversidade, da permanência e a da irrupção. A densidade histórico-cultural e patrimonial do texto não é, pois, como postulado pelo Programa, aferida nas suas dimensões sincrónica e diacrónica. São estas, ao contrário, que esculpindo um tempo histórico-literário fazem aqueles, abrem o espaço necessário à produção da matéria que o texto representa. É assim que o texto se torna “um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado” (MEC, 2014a, p. 8).

Agenciar: neste caso, criação de um passado cronologicamente organizado, dócil, transparente ao estudante empenhado, reunião da diversidade de quase-textos, do múltiplo, no interior de um só tempo que lhe confere sentido, que os converte em textos literários, que os organiza em torno de uma grande narrativa (Miranda, 1998). Esta formação temporal do literário revela-se, por exemplo, nos ‘Conteúdos Programáticos’ onde, na ‘Educação Literária’ do 12º ano, o domínio ‘José Saramago’ tem como tópico de conteúdo o seguinte: “intertextualidade: José Saramago, leitor de Luís de Camões, Cesário Verde e Fernando Pessoa” (MEC, 2014a, p. 27). Ou, vejamos as tais alterações nas metas curriculares do 11º ano relativamente às do 10º: no objetivo “Ler e interpretar textos literários” (MEC, 2014a, p. 51), pertencente à ‘Educação Literária’, temos como descritor de desempenho “estabelecer relações de sentido *entre obras*” (MEC, 2014a, p. 51)¹⁵, ou, no objetivo “situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais” (MEC, 2014a, p. 52), lemos como descritor que o aluno deve saber “comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos da *mesma época* e de *diferentes épocas*” (MEC, 2014a, p. 52)¹⁶. Todas estas indicações plasmadas no Programa remetem para uma ordenação epocológica (Miranda, 1998), para um conjunto de procedimentos que almejam adestrar o diferente e o disperso, fazendo-os depois operar sobre um fundo de semelhança que procura reuni-los em torno de uma narrativa unificada, canónica. Não surpreende que seja a própria APP a acusar o MEC de que “este Programa e estas Metas servem para criar o cânone que os seus autores acham que todos devem conhecer, independentemente do que isto queira dizer” (APP, 2013, p. 8). Atualiza-se um ideal, um modelo, de cada vez que se entra no tempo resultante do agenciamento-Programa do literário, atualiza-se a grande narrativa literária, o saber histórico-literário, sempre que se lê e avalia a leitura em função do prescrito pelo Programa. Isto caso o Programa obtenha correspondência absoluta nas salas de aula distribuídas pelo país, facto de que duvidamos seriamente.

Técnica inferencial, autor, contexto, valores, linha cronológica, diacronia, sincronia – eis alguns dos elementos-motores do agenciamento-Programa. Não elementos que nele entram já formados, mas que nele se formam, que nele adquirem modalidades de funcionamento, que nele entram num certo regime de equivalências. Elementos cruciais para se entender como, no Programa, o quase-texto se torna signo, como ele entra

¹⁵ Grifos nossos

¹⁶ Grifos nossos

no triângulo representacional, como ele deve ser lido, como ele se diferencia de outras leituras, de outros textos, como ele, enfim, se torna literário.

6.4. *Aprendendo a leitura literária (APP)*

A função que o parecer público lavrado pela APP desempenha no laboratório experimental que aqui tentamos montar não se reduz, repitamo-lo, à abertura do agenciamento-Programa. Além de chave para o estudo de outros agenciamentos literários, ele próprio constitui um, ele próprio, convocando o texto literário, é uma operação que o traduz e performa. Se o repetimos é justamente por ser este duplo papel do parecer no funcionamento da dissertação a razão de ser da estrutura pela qual optámos nestas duas últimas secções do sexto capítulo. Mais concretamente, se foi nossa escolha mergulhar no Programa em busca da construção de um saber literário canónico, deve-se isso precisamente à centralidade que as objeções que apontam nesse sentido detêm no parecer – sua função-chave, portanto. Por outro lado, se intitulamos ‘Aprendendo a leitura literária’ a secção que tem por finalidade descrever e analisar o agenciamento-parecer, se optamos por entrar nele por via da relação professor-aluno, por via de qual, segundo a APP, deve ser o modelo pedagógico a praticar em sede de aula de Português, isso decorre daquilo em nome do qual as operações críticas foram consumadas. Lembremos, em resumo, que elas propuseram a diminuição do número de textos obrigatórios e a transferência da decisão de os selecionar para o âmbito das competências do professor em nome de uma redução do desfasamento temporal e cultural entre o leitor e o texto, redução essa que, segundo os subscritores do parecer, beneficiaria o rendimento dos alunos – função-agencial do parecer.

Foi esta, exatamente, a vantagem de ter rastreado os aparatos argumentativos expostos em ambos os documentos: a vantagem de não entrar cegamente em nenhum deles, a vantagem de ser orientado, não por um qualquer *corpus* teórico sempre inevitavelmente exterior, mas pelos próprios intervenientes, pelas causas que os mobilizam, pelas críticas e justificações que desenvolvem. A descrição das justificações indicou-nos a forma de entrar em ambos os agenciamentos. Não será, evidentemente, a única maneira adequada de neles penetrar. O que dizemos é que esta é, decerto, uma maneira de evitar atraiçoar os agenciamentos que procuramos analisar. Se, por um lado, no que respeita ao agenciamento-Programa entrámos pela construção do saber literário, privilegiando as linhas enformadoras dos contornos do objeto literário, as relações que a

entretecem e lhe dão visibilidade e dizibilidade, as linhas que governam e territorializam a leitura do mesmo, por outro lado, no que concerne ao agenciamento-APP optamos antes por entrar pelos modos como o quase-texto deve atuar, pelas linhas que se entretecem para que ele afete o leitor, pelas formas como o saber literário, que assim sendo será forçosamente diferente do postulado pelo MEC, se torna acessível aos corpos dos alunos, como estes se lhe tornam sensíveis, se, concluindo, de um e outro lado tomámos estas opções, devemo-lo ao próprio objeto estudado, aos próprios agenciamentos literários.

Não estamos com isto a defender que o Programa, no âmbito da formação do objeto literário, ou se quisermos, enquanto agenciamento literário, se limita à produção de um saber. Da mesma forma que não estamos a advogar que o parecer se cinge a agenciar o literário por intermédio da defesa de um certo modelo pedagógico, por via da defesa de uma relação professor-aluno específica. Como dissemos a propósito dos agenciamentos e dos dispositivos, umas e outras linhas trabalham sempre conjuntamente, o que significa que o MEC, produzindo o saber (histórico-)literário, produz imediata e concomitantemente um modelo de funcionamento da aula, uma posição para o professor e outra para o aluno, as funções e competências que cabem a um e a outro, uma forma, afinal, de pôr o texto em atuação. O que significa, igualmente, que a APP, defendendo uma determinada maneira do texto afetar os jovens leitores, está nesse mesmo instante a produzir um saber literário. Um e outro processo são, sob o ponto de vista operativo, indissociáveis. Se tomamos um ou outro como ponto de entrada (o que é diferente de ponto de partida, original), é apenas por considerarmos, fundamentando-nos, aliás, nos argumentos dos próprios participantes da controvérsia, que são analiticamente vantajosos. Em todo o caso, caminhando sobre uma linha, uma relação, o sociólogo-trapezista cedo se apercebe da variedade de filamentos com que a mesma é tecida, não podendo dar nem mais um passo caso a linha comece a desfiar. Destarte, nesta secção, falando do modelo pedagógico proposto pela APP, não nos coibiremos de o comparar com aquele inerente ao saber literário canónico, tal como não nos coibiremos, partindo do consenso partilhado pelos dois agenciamentos em torno da primazia da técnica inferencial enquanto equipamento de aproximação ao texto literário e do seu consequente devir-signo, de extrair algumas implicações que esse modelo pedagógico poderá ter na formação de um outro saber literário e até mesmo de outras temporalidades.

Se já vimos que o saber, mais do que ser o conhecimento de uma alegada realidade (que apenas é uma das suas formas de funcionar), antes diferencia, disjunta, recorta, para poder identificar e classificar, então, daqui se deduz que a reflexão acerca da forma como

o quase-texto, enquanto texto literário, deve afetar, acerca dos efeitos que o mesmo deve produzir, de quem os deve inclusivamente organizar e distribuir, da regulação das marcas que, deixadas num corpo, permitem reconhecer a sua passagem, acerca da melhor maneira de produzir essas marcas, tudo isso implica a produção de um corpo capaz de o sentir enquanto literário. Noutras palavras, se a formação do texto literário enquanto objeto visível e dizível se desenvolve pela produção simultânea e pressuposta de, por um lado, um saber literário diferenciado(r), e por outro, uma forma de ele atuar, de afetar, de se propagar e desdobrar em direção ao seu fora, então, se assim é, deduzimos daqui que a sua emergência depende da existência de um corpo capaz de registar sensivelmente essa diferença, de o sentir diferencialmente, e ao mesmo tempo, a partir dessa sensibilidade ao diferente, que seja apto a identifica-lo como literário. No fundo, um corpo que seja capaz de leitura literária, um corpo que saiba quando ela se justifica, quando no seu território se entra e sai, como, entrando nele, se deve proceder. Tudo se passa assim: primeiro, sensação indiferenciada e genérica, vibração corporal da experiência primária, campo de forças turbilhonante do encontro com o quase-texto, após o que se extrai e isola a sensação, tornando-se ela sensibilidade à diferença para, finalmente, essa sensibilidade ao diferente se tornar sentido, o que já implica o empenhamento na leitura literária. Em todo o caso, não há produção de sentido a partir da leitura literária se não houver uma sensibilidade para o quase-texto enquanto diferente, uma regularização do campo de forças atuantes.

Ora, o que é a aprendizagem senão um processo de afetação do corpo? O texto literário, resultando das suas formas de atuar, só é na condição de que existe um corpo capaz de por ele ser afetado e só satisfeita a existência deste corpo é que ele pode atuar sem oscilações significativas no saber que se lhe atrela, sem, afinal, o texto perder a estabilidade, o seu caráter literário. Como afetar literariamente o corpo do aluno? Qual a maneira de ensinar e de aprender mais conveniente ao texto literário? Quão divergentes são as posições da APP e do MEC? Com vimos, ambos concordam que afetar literariamente é um processo que envolve elementos e relações diferentes relativamente à afetação de outros conteúdos programáticos. De qualquer das maneiras, persistem desacordos fundamentais. Com o propósito de os analisar, cabe-nos, primeiramente, esclarecer alguns equívocos que habitualmente se arrimam às conceções de corpo e aprendizagem.

Se um corpo se torna sensível, isto é, especificamente afetável (por contraposição à indiferenciação da primeira afetação), é porque nele já ocorreu uma qualquer

transformação. O corpo, como multiplicidade que já dissemos ser, não se cruza com outra multiplicidade sem se metamorfosear. Significa isto que, tal como defendemos a respeito da multiplicidade-texto, podemos dizer que o corpo é um quase-corpo que, conforme os agenciamentos em que entra, se torna, ou não corpo estabilizado. Assim, mais do que definível pelas suas características, pela sua morfologia, pelos seus órgãos, pela sua substância, o corpo define-se pelos seus modos de abertura, de expansão, propagação, pelos elementos que com ele entram em relação (Deleuze & Guattari, 1995; Nacy, 2012). Não há corpo, corpo formado, sem a intervenção de pelo menos um outro elemento, sem, afinal, ser afetado. Corpo in-afetado é corpo morto, inexistente (Serres, 1991, 2004). É por isso que, em detrimento de uma abordagem substancialista (seja do tipo biologista, seja do tipo sociologista) do corpo, propomos uma aproximação relacional, cartográfica, modal. O corpo é, antes de tudo, uma modalidade de ligação com o mundo variável em função da posição e da função que ocupa e desempenha num certo agenciamento. Os agenciamentos literários do MEC e da APP convocam, com efeito, diferentemente os corpos dos alunos, putativos leitores, defendem procedimentos de aprendizagem díspares, produzindo, desde logo, afetações diferentes, isto é, corpos diferentes.

Não cremos na existência de um corpo ao qual corresponderia um sujeito, de um conjunto de objetos a que corresponderia um mundo, de um instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo chamado linguagem. Segundo as premissas deste credo, é extremamente complicado captar a dinâmica da aprendizagem já que temos um abismo entre sujeito e mundo só linguisticamente superável, apagando-se a linguagem assim que o abismo é transposto, segundo este credo, aprende aquele que mais rigorosamente representar a realidade, isto é, que mais habilidoso for no manuseio da linguagem (Latour, 2004). Como ficou claro, não seguimos este trilha, pelo contrário, evitamos qualquer suposição de um corpo natural, idêntico a si próprio. É por isso que preferimos o termo corporeidades à noção mais clássica de incorporação. Incorporação: processo de interiorização corporal que remete, forçosamente, para duas entidades pré-definidas, o corpo e a ideia prestes a tornar-se corpo, o corpo e o incorporado. Ora, pensamos que não se torna corpo o que está lá fora, fluxo pré-determinado, o que se produz é, a cada momento de afetação, corporeidades. Ao invés de se incorporar, de se enfatizar os dois polos da relação, o incorporador e o incorporado, consideramos que os corpos são marcados, afetados, transformados, e não ocupados pela transferência da entidade incorporada. Esta transferência, ademais, não existe, nenhum objeto, ideia ou o que quer que seja, se transpõe para o interior do corpo, não se incorpora, antes se cruza com um

quase-corpo, afetando-o, marcando-o, torcendo-o, desdobrando-o, dando-lho novos órgãos, novas sensibilidades, visibilidades, dizibilidades, numa palavra, corporizando-o (Nancy, 2012). Ser afetado é adquirir um corpo, não transferir o afetante para o interior do seu corpo.

É esta, julgamos, a forma de evitar fixar aprioristicamente o corpo e os objetos com os quais ele se encontra, a forma de os conceber dinamicamente. É que, parece-nos, o corpo não recolhe, não deposita, não guarda, ele é, inversamente, marcado pela passagem das forças emanadas de outros objetos, ele indicia essas passagens, é afetado por elas, são elas, aliás, que o põe em movimento. Nunca um corpo se mexeria sem a participação de outro. Quando mais afetado, mais corporeidades, não há corpo sem exposição (Latour, 2004). Como nos diz Butler (2003), não há corpo sem movimento para fora dos seus limites. O olho nunca poderia vir a ser olho se durante os primeiros três meses não fosse exposto à luz. O corpo é o volume surgido do espaço entre a posição e a exposição, ele é essas coordenadas, essa latitude e longitude, não há corpo sem diferença, não há corpo sem pelo menos dois pontos (Serres, 1991).

Transitar da detecção da sensação, da vibração, para a sensibilidade a um diferente requer a formação de uma espécie de órgão, de uma corporeidade específica capaz de sentir e de, a partir daí, produzir sentido. Toda a questão da aprendizagem, estamos convictos, remete para a criação de corporeidades, de órgãos, de pontos de sensibilidade adequados a captar e a trabalhar a diferença (Gil, 2008). Estas partes de corpo, ou regiões de sensibilidade, adquirem-se à medida que outros elementos afetam o quase-corpo, adquirem-se, afinal, por via dos agenciamentos e dispositivos que organizam os fluxos e o seu registo. Agenciar é também encontrar um ponto de equilíbrio localizado no tal volume entre os dois pontos de que depende a formação e estabilização de um corpo, é trabalhar essa constante oscilação do quase-corpo entre o ser-aí e o ser-ali, entre a posição e a exposição, é trabalhar essa abertura. É por isso que, como adverte Serres (2004), se evolui, não por adaptação, mas por inadaptção, pela criação de novas corporeidades despoletadas pelo desequilíbrio que toda a exposição implica. Como estabilizar esse duplo estado, inerente a todo o quase-corpo, de desvio-equilíbrio é a questão de cuja resposta depende a produção de corpos leitores, do texto literário, do estrato literário. É a questão sempre presente quando se fala de aprendizagem do texto.

A aprendizagem é, pois, antes de tudo, aprender a ser afetado, a identificação e o agenciamento desse ponto de estabilização, o ponto que faz com que aquilo que até então era indiferente se torne discernível, que atue, que afete, que aquilo que nos era indiferente

passa a provocar a atuação do corpo, a sua fala, a sua visão, a sua sensibilidade, a sua cognição, que o que era indiferente, no fundo, passa a excitar. Esta passagem requer treino e repetição, daí a necessidade de sistematizar procedimentos de ensino, de, por outras palavras, desenhar um certo modelo pedagógico. Mas antes disso, aprender o texto literário é ser tocado por ele e isso implica agenciar diferenças. Conforme o agenciamento em causa a afeição do texto variará. Assim, se a aprendizagem é tida como a assimilação de um saber através de um determinado método, não é por ser essa a sua definição, mas apenas porque o agenciamento que coloca frente-a-frente dois elementos assim a conduz, se ela se confunde com uma espécie de linha pedagógica que nos tenta convencer da causalidade e sucessão mantida entre percepção-compreensão-ação é porque foi esse o resultado da localização e produção do ponto de equilíbrio que regula o confronto de um quase-corpo com um quase-objeto. A aprendizagem nunca pode deixar de ser, independentemente do modelo pedagógico que origina, a articulação de duas multiplicidades, a abertura de uma à outra e as suas consequentes transformações, a conjugação das suas singularidades, a determinação, por via do treino e da técnica, de localizações corporais sensíveis aos pontos do quase-texto. A aprendizagem nunca pode deixar de ser, antes de tudo, a extração de uma sensação, a busca das suas multiplicidades, a ligação dessas às multiplicidades do corpo, a penetração de umas noutras, e nesse momento de violência, de invasão, de contágio, nesse instante surge algo de novo, um novo órgão sensível, uma nova corporeidade, mais ou menos transitória. Em todo o caso, aprender é sempre dilacerar o corpo, arrancar-lhe partes e inventar-lhe outras (Deleuze & Guattari, 1995; Gil, 2008).

Como agencia a APP a aprendizagem do texto literário? Como pensa ela encontrar e defender o ponto de equilíbrio adequado à afetação do aluno pelo texto literário? Nesse sentido, que competências devem estar a cargo do professor? E do aluno? Tudo isto se condensa, na verdade, numa só interrogação: que modelo pedagógico propõe a APP no que respeita à aprendizagem do literário? Lembremos que se a APP critica o carácter impositivo do texto literário, arrogando para os professores o direito de seleção de autores, isso prende-se com o conhecimento acerca dos alunos que a sua atividade docente diária lhes concede e, por conseguinte, a capacidade que só a si lhes assiste de ajustar os textos aos leitores ou, noutras palavras, de reduzir o seu desfasamento cultural e temporal.

Ora, vejamos o que neste argumento está implicado. Em primeiro lugar, dá-se por adquirido que o leitor será tanto mais sensível ao texto quanto maior a sua proximidade cultural e temporal com ele. Segundo este raciocínio, a eficácia com que o quase-corpo

se torna corpo-leitor, isto é, a facilidade com que o quase-corpo é afetado pelo quase-texto construindo nessa relação uma corporeidade literária que, segundo já sabemos, se cola ao desenvolvimento das competências inferenciais, varia em função da proximidade do aluno ao texto, proximidade essa que é temporalmente mensurável. Desde logo, se denota a partilha com o MEC de uma temporalidade cronológica organizada em função da noção de contexto. O aluno é sensível ou insensível ao texto, este afeta-o mais ou menos, em função da sua localização na reta cronológica. Quanto mais distantes, maior o afastamento cultural, maior o desfasamento contextual. Daí a objeção da APP de que muitos dos textos obrigatórios seriam cultural e temporalmente desfasados. Ora, já vimos que a cronologia é apenas uma das maneiras, e não a única, de fundar e fazer funcionar as noções de distância e de proximidade. Primeira implicação, portanto, do argumento plasmado no parece público: texto e leitor definem-se, na sua relação, pela posição que ocupam na linha contínua cronológica, definem-se por um só tempo, o seu, por isso, quando maior a distância temporal, menor a capacidade de ser afetado pelo texto, e vice-versa.

Mas essa distância a ser superada, a ser suprimida, a bem do eficaz desenvolvimento da compreensão inferencial, não se reduz ao seu caráter temporal, ainda que lhe esteja associada: ela prende-se igualmente com a cultura. Recordemos a divisa do próprio parecer: há que minimizar o desfasamento temporal e *cultural*. Percebemos, pela forma como são aludidos, que pese embora tratando-se de variáveis de distância-proximidade (de distância-proximidade porque colocadas sob a batuta do termo ‘desfasamento’) diferentes, elas mantêm uma estreita afinidade. Supõe-se, e pela forma como está redigido pensamos que adequadamente, que a um aumento da distância temporal, que já vimos ser cronológica, está associado um aumento da distância cultural. Foi justamente por isto que no parágrafo anterior referimos que a APP partilha com o MEC, não só a organização dos objetos literários em função de Cronos, mas também a noção que a faz funcionar, o ‘contexto’. É que se a uma maior proximidade temporal entre leitor e texto está arrimada uma maior proximidade cultural, é porque existe um conhecimento do aluno acerca do contexto de onde o texto brotou e do contexto a que o mesmo se refere. Assim, se o leitor compreende melhor, atendendo aos critérios da compreensão literária já escalpelizados, o texto que lhe é temporalmente mais próximo, é porque partilha, segundo a APP, os mesmos princípios culturais que regeram a construção do texto, é porque partilha a mesma linguagem, em sentido lato, a mesma gramática, porque, ao fim e ao cabo, nasceram, texto e leitor, do mesmo contexto.

Posto isto, diz-nos o parecer, deve caber ao professor a função de selecionar os textos, e idealmente também os autores, que os alunos deverão ler. Impõe-se-nos a pergunta óbvia que parece vir abalar tudo quanto acabámos de defender: se a eficácia do trabalho em aula da compreensão inferencial é apenas uma questão de proximidade temporal e cultural como acabámos de a entender, porque se encontra o professor numa situação privilegiada para escolher os textos? Se, segundo a APP, se trata de um mero ajuste em direção à sobreposição temporal-contextual do texto e do leitor porque é a proximidade diária com os discentes uma mais-valia? Com efeito, perante este propósito, essa experiência convivencial em sala de aula parece absolutamente inútil. Somente, e é isto que torna inteligível a reivindicação e respetiva justificação da APP, o contexto segundo é entendido pela mesma é subjetivado. Se no caso do MEC, o contexto funciona em prol de um cânone, de um saber histórico-literário, da descoberta de certos valores gerais, funciona, por isso, em sintonia com a noção de autor, no agenciamento-parecer esse contexto, mantendo alguns dos traços que já vimos, sofre um procedimento que o subjetiva, qualificando e validando, nessa medida, o saber acerca dos alunos que só pode provir de uma convivência mais íntima com eles, convivência essa absolutamente inacessível, por razões óbvias, aos redatores do Programa. O conhecimento dos professores a respeito dos alunos e este deslize da noção de contexto funcionam a par. A queda de um é o descrédito do outro.

Permanece, porém, por entender a natureza dessa subjetivação que o contexto sofre. Com efeito, a subjetivação é o resultado variável de procedimento variáveis. Para seguir o rasto da subjetivação em causa, temos que ter em conta que, qualquer que ela seja, é, em primeiro, conhecível, em segundo, conhecível por via da proximidade diária. Ora, esse contexto subjetivado é, nem mais nem menos, o vivido do aluno, seus focos de interesse e motivações. Só desta forma se pode conceber que a heterogeneidade de alunos tantas vezes referida no documento lavrado pela APP seja vista como um entrave à seleção e imposição de textos por parte do MEC, sempre condenado ao desconhecimento. Os professores, por seu turno, conhecem o contexto de cada um dos alunos, podendo, assim sendo, selecionar os textos mais adequados para os mesmos. Eles devem ser temporalmente próximos do leitor, é verdade, mas também vivencialmente. Sem o atendimento à flexibilização proposta pela APP, as aulas não seriam “minimamente adequadas às necessidades e interesses dos muito heterogêneos alunos da escolaridade obrigatória” (APP, 2013, p. 7), degenerando, forçosamente, em “aulas expositivas em que

o professor apresenta o conhecimento sobre literatura a memorizar e a reproduzir” (APP, 2013, p. 7).

Assim, o agenciamento em causa produz e justifica uma pedagogia da proximidade (Resende, 2017) como forma desejável de afetação e atuação do texto. É flexibilizando a seleção textual, personalizando-a a um público inevitavelmente heterogêneo, atentando às particularidades de cada aluno, reduzindo a distância professor-aluno, conectando o juízo avaliador à proximidade com o aluno, que o corpo dos mesmo se torna sensível ao literário. Como se percebe, este modelo pedagógico situa-se distante daquele inerente ao saber literário produzido pelo MEC. No Programa, preconiza-se uma pedagogia que conecta a imparcialidade do juízo avaliador ao distanciamento entre professor e aluno, uma pedagogia mais rígida do que flexível, assente numa linguagem mais abstrata e formal (a comparação da própria linguagem dos dois documentos estudados ilustra bem esta diferença) e no conhecimento do cânone, uma pedagogia consubstanciada em aulas tendencialmente de tipo magistral, transmissivas mais do que experimentais. Assim, vemos desenharem-se duas propostas pedagógicas diferentes entrelaçadas a dois tipos de saber literário também eles diversos.

Lembramo-nos do funcionamento do saber histórico-literário posto em prática no Programa: o quase-texto devém signo, representação, pela imposição de um centro de significância inalcançável, um significante na verdade vazio, mas cuja operacionalidade desencadeia um jogo entre o contexto e o autor, jogo esse que embora aproximável pela aplicação da técnica inferencial, desfruta sempre de uma margem de recuo, uma margem pela qual se torna impossível obtê-lo. Este centro, funcionando porque vazio, é circundado por uma espécie de segundo círculo que define aquilo cuja obtenção representa o centro sempre esquivo. Neste sentido, o texto literário seria aquilo que, mediante uma utilização adequada da inferência, representaria os valores histórico-culturais e patrimoniais, sem nunca os devolver completamente. A determinação e imposição desse círculo em torno do ponto central de significância seria, então, da responsabilidade do MEC, conduzindo os professores de Português a premiar ou sancionar conforme a compreensão inferencial se aproxime ou desvie do mesmo. A aproximação ao representado não pode, como se percebe, sair do domínio do semiótico, já que a aproximação ao centro mais não é do que a aproximação a esse círculo que, também ele, é composto por signos. Nesta organização do saber, tudo é signo, tudo depende do jogo de remissões entre signos, da adequabilidade dos pulos de uns para os outros, tudo à exceção do centro de significância que, de resto e como vimos a propósito

da técnica inferencial, não é nada senão puro princípio de funcionamento, efeito. Mais que falar de contexto e de autor, referimos uma função-contexto e uma função-autor estabelecendo, como vimos, o laço a partir do qual se geram os valores que é suposto o texto representar, laço a partir do qual o quase-texto devém signo, tornando-se literário.

Ora, com o parecer da APP deparamo-nos com um agenciamento literário diferente onde, por isso, os elementos convocados, além de sofrerem algumas variações, também se dispõem diferentemente, entrando em novas relações e adquirindo contornos renovados. Vimos, desde logo, o funcionamento dúplice e aparentemente ambíguo da noção de ‘contexto’. Parece-nos ser ela, de facto, uma porta privilegiada para entender a forma como o agenciamento desdobrado pelo parecer participa na produção de um saber literário específico. Com efeito, se é verdade que por um lado, mantendo inquestionada a associação da compreensão inferencial e do texto literário, a APP acaba por levar adiante, tal como o MEC, uma semiotização do quase-texto, não o é menos a reclamação de um ajustamento mais adequado entre contexto temporal do texto e do aluno (e já escrutinámos o que, segundo o parecer, é o ‘ajustamento mais adequado’) que, não obstante, só é inteligível sob a condição de a APP subscrever o curso cronológico do tempo instaurado pelo MEC e do qual depende o seu agenciamento do literário e, por inerência, o saber histórico-literário.

Acontece que a noção de ‘contexto’ opera ainda de outra maneira no agenciamento-parecer. Como vimos, ele deixa de se encontrar apenas no círculo em torno do centro de significância, a sua função regulatória do espaço semiótico percorrido pela técnica inferencial deixa de ser única e exclusiva para, no agenciamento literário da APP, se duplicar e deslocar. Com efeito, se repararmos cuidadosamente no funcionamento da inferência segundo a perspectiva do MEC, ela supõe sempre um sujeito cognoscente, situado no exterior do espaço semiótico desdobrado pelo texto, um sujeito que se movimenta entre signos, que pula mais ou menos convenientemente de um a outro, que os manuseia, mas sempre mantendo com eles uma relação de exterioridade, de conhecimento, de supremacia. Tudo se passa, ainda segundo o MEC, a dois níveis: o do tabuleiro de jogo, espaço de signos, e o jogador que, noutra nível, dá origem às movimentações do tabuleiro inferenciando. Ora, esta duplicação do contexto, como já indicámos, dá-se sob a forma subjetivada, ou seja, o duplo do contexto convocado pelo MEC é deslocado pela APP para o corpo do aluno, ele incarna-se e aponta para algo como a situação pessoal do putativo leitor. Significa isto que, se no Programa se defendia uma afetação do texto mediada pelo saber histórico-literária, isto é, entre a posição e a

exposição, entre a ser-aí e o ser-ali, nesse espaço que, a dado momento necessariamente torna as multiplicidades corpo e texto indiscerníveis para que se dê a afetação, para que se crie um sensível, para se ser movido pelo texto, para se corporizar, ora, esse espaço, na medida em que é coberto e derramado por um saber literário de tipo historicista, postulador da transparência do passado, da possibilidade de se o transpor para o presente, de se o representar fidedignamente, esse espaço acaba por arquitetar as figuras de um leitor que preenche a função-sujeito cognoscente e de um texto que ocupa a função-objeto cognoscível – eis o *cogito* resultando da função-conhecimento do saber literário produzido pelo agenciamento-MEC..

O que acontece com o agenciamento-parecer? No que desemboca a duplicação do contexto e a sua concomitante subjetivação na figura do aluno? Temos, portanto, dois contextos: um situado junto do centro de significância, pondo-o em funcionamento, justificando o desenvolvimento das competências inferenciais, outro, por sua vez, incarnado no aluno, remetendo para a sua situação de vida, para as suas vivências, os seus interesses e as suas motivações, um contexto de onde provém o texto e outro de onde provém a leitura e o leitor, onde o texto será, segundo a APP, tão melhor compreendido quanto mais temporalmente aproximados os dois contextos estiverem. Mas entre um e outro, que ligação se opera? Ora, simplesmente acontece que o próprio aluno, o leitor, portanto, se torna signo. Repare-se: se a condição da sua sensibilidade, logo compreensão, do texto é a proximidade dos dois contextos, então é justamente porque, nesse caso, o leitor é tanto signo do texto como o texto do leitor, tão mais facilmente puláveis mediante a partilha de contextos.

Desta forma, estamos na presença de uma outra forma de semiotizar o quase-texto bem como de ele afetar o leitor, de sobre ele atuar, de se constituir, afinal de contas, literário. Os devires-signo conduzidos pelo Programa e pelo parecer, procedendo de agenciamentos diversos, forjam signos diferentes. Se, segundo o MEC, o aluno é afetado pelo quase-texto mediante a posse de um conhecimento literário, mantendo, por isso mesmo, uma posição exterior à rede semiótica inferencialmente conectada, já a APP, alternativamente, considera que o aluno é literariamente afetado na medida em que, ele próprio, devém-signo, tornando-se, ao lado do texto, mais um signo funcionando em torno de um centro de significância (lembre-se que a APP não questiona a pertinência da compreensão inferencial).

Compreende-se inferencialmente um texto porque se pertence ao espaço semiótico, se é parte dele enquanto leitor. No entanto, porque a sua participação

consubstancia um devir-signo do quase-texto diverso do preconizado pelo MEC, o aluno convertido signo não é apenas mais um no espaço semiótico no qual funciona, desempenhando uma função particular. Se o leitor é signo do seu contexto, tal como o texto do seu, se o ajuste cronológico entre os dois é fundamental, segundo a APP, para a compreensão do segundo pelo primeiro, então, daqui se retira que, embora duplicado, o contexto é o mesmo. Somente um deles, o do texto, adquire um formato objetivo e o outro, o do aluno, um formato subjetivo. Note-se como os termos objetivo-subjetivo, mais que uma dualidade fundacional, constituem duas figuras resultantes da distribuição dos elementos posta em curso por um dado agenciamento, da forma como os mesmos nele funcionam e se relacionam. O contexto do leitor, seus focos de interesse, projetos, intuítos, tornam-no signo subjetivo. O contexto do texto, sua época, os valores que nele são veiculados, tornam-no signo objetivo. Um e outro são o mesmo, ou não seria necessário reivindicar a sua sobreposição em nome de uma compreensão eficaz, apenas funcionam de forma diferente, assumindo figuras diversas. O contexto do aluno, a sua situação de vida, é crucial, diz-nos a APP, para a busca do contexto do texto, isto é, da aproximação inferencial ao círculo mais próximo do centro de significância pelo qual os alunos são avaliados quantitativamente, aquele orienta a demanda deste, daí a importância de conhecer as particularidades de cada aluno.

Percebemos, assim, que o funcionamento dúplice do contexto no ensino do texto literário postulado pela APP remete para uma dupla objetivo-subjetivo. O aluno é afetado pelo texto quando se reconhece nele, ele frui da leitura quando nele se encontra, quando, mais do que conhecer o saber histórico-literário inerente ao texto, se (re)conhece a si, quando mais que conhecer o contexto, dele se esquece, sobrando-se a si, figura incarnada desse mesmo contexto. É assim que o aluno se identifica com o texto, a ele se justapõe para, enfim, ambos se tornarem signos centrípetos relativamente ao centro significante. Apenas se trata de uma aproximação ao mesmo diferente. Enquanto que, segundo o MEC, nessa aproximação ao centro que fornece a compreensão do texto tudo o que o leitor deve fazer é saltar de signo em signo, nunca se confundindo com nenhum deles, mantendo-se-lhes sempre exterior, já que cada um dos pulos é mediado por um conhecimento histórico-literário, já para a APP, ao invés, o aluno deve rever-se no texto, tornando-se assim, com ele, signo do mesmo centro.

Persiste à dúvida quanto a este devir-signo do aluno. Como ele se dá? Sabemos que é por intermédio da duplicação da noção de 'contexto'. Mas como eles se ligam? Como pode o aluno ver-se no texto? Garantida a aproximação dos dois contextos, basta

localizar um conjunto que no texto funcione como ponto de subjetivação (Deleuze & Guattari, 1995). Parte-se, pois, de uma ocasião exterior ao texto — uma memória, um evento pessoal, um interesse específico — para nele localizar um ponto com o qual o aluno se possa identificar. Esse ponto, não esqueçamos, não surge espontaneamente, mas sim da técnica inferencial, ou seja, já decorre do funcionamento do círculo próximo ao centro de significância a partir do qual a inferência é possível. A meio caminho dos dois contextos, o do texto e o do aluno, descobre-se um ponto, um signo a partir do qual se justapõem. Esse ponto é o eu. Sei-me, leio, confirmo-me, sei-me melhor — eis o ciclo-base do saber literário passional proposto pela APP. Entre texto e leitor desenvolve-se um processo de fechamento: primeiro, o aluno demonstra, mais ou menos explicitamente, as suas motivações e interesses, o que implica sabê-los identificar, segundo, o professor, atento e próximo, deteta-os, terceiro, ele lê em conformidade com essa mesma sua situação vivencial, daí a necessidade de ajustamento de contextos, quarto, ele descobre no texto um ponto a partir do qual se subjetivar, um ponto no qual se identifica com o sujeito de enunciação textual, já que se situam no mesmo contexto, um ponto a partir do qual inevitavelmente se vai encontrar absolutamente igual a como iniciou a leitura. É exatamente esse ponto de subjetivação que, pese embora extraído de um centro de significância, operará como o centro da conversão do quase-texto e do quase-corpo em signo ou, respetivamente, texto literário e leitor literário. Se, segundo o MEC, a tarefa de compreender o texto se desenrola pela aproximação ao centro de significância, acesso cuja chave se encontra no domínio de um saber literário de natureza historicista, já a APP considera que a compreensão do texto, mais que resultante dessa aproximação, decorre da identificação do ponto de subjetivação, do ponto a partir do qual o aluno se encontrará a si mesmo no texto, as suas paixões, as suas motivações — formação de um território para uma leitura passional, no lugar da territorialização canónica da leitura literária proposta pelo MEC.

A técnica inferencial será tanto melhor desenvolvida quanto maior a facilidade do aluno em se rever no texto, isto é, em descobrir o contexto de ambos. Perante um texto temporalmente desfasado, o aluno, presume a APP, não detetará, ou mais dificilmente o terá motivações e interesses comuns, vivências e experiências símile, pontos a partir dos quais subjetivar-se, a partir dos quais encontrar-se, confirmar-se tal-qual era antes de compreender o texto. Inferir, aqui, assume outros contornos: infere-se o contexto do texto, compreende-se-lho, aproxima-se-lhe do centro significante, na medida em que se desenvolve uma verdadeira hermenêutica de si (Foucault, 2006), inferência dobrada,

voltada sobre si. Eis o aluno tornado objeto semiótico, signo do que viveu, das suas preferências e interesses, das suas paixões, e o texto tornado ferramenta para uma hermenêutica de si.

Não se julgue automaticamente que esta é uma perspectiva mais liberal que a subscrita pelo MEC. Não podemos, nem devemos ver na liberdade uma característica constante e inerente ao ser humano, ou uma faculdade por cujo exercício devemos lutar. A liberdade é apenas um resultado qualitativamente variável dos agenciamentos, podendo, inclusivamente, em alguns, constituir um mecanismo de sujeição. Não avaliemos, pois, um e outro agenciamento segundo a grelha da liberdade. Tentámos antes demonstrar de que forma um e outro constroem corpos diferentes, agências diferentes, engajamentos diferentes. O que nos interessou e interessa é a forma como eles incidem nos corpos, como eles os tornam sensíveis ao quase-texto e que implicações e repercussões daí decorrem. É que, lembremos, quem decide que descobriu o vivido do aluno são os professores. A APP nunca defendeu a transferência do poder de seleccionar os textos para os próprios alunos, apenas para os docentes. É a estes que competiria encontrar e definir os interesses e motivações dos alunos, é a estes que caberia definir, no texto, o ponto de subjetivação a partir do qual o aluno se sensibilizará ao mesmo, são estes que estariam na incumbência de acoplar os dois contextos mencionados. Com efeito, é extremamente duvidoso admitir que o vivido do aluno e as suas particularidades são anteriores à leitura do texto. Pensamos, contrariamente, que elas decorrem das suas performances. O professor, buscando as peculiaridades de cada aluno, não deixa de seleccionar ao mesmo tempo os textos em função do *seu* entendimento dos mesmos, sendo precisamente esse entendimento que o leva a pensar que um certo texto vai, ou não, ao encontro da individualidade do aluno. Noutras palavras, com este procedimento, o docente arrisca-se a padronizar e normalizar a individualidade e a criatividade experimental que aparentemente intenta estimular. Será esta, porventura, uma ponta que aqui se solta, dado que não nos poderemos alongar. Além de mais, tendo visto anteriormente que a aprendizagem, o afetar e ser afetado que o caracteriza, requer uma zona de indiscernibilidade sem sujeito nem objeto definidos, então, parece-nos igualmente arriscado pretender tomar uma individualidade já personalizada, estabilizada e caracterizável antes da própria leitura. Tal como sucede, de resto, no Programa, se bem que de outra maneira. Num e noutro caso, o território da leitura literária parece ser rigidamente estratificado a ponto de não permitir ao aluno perder-se, atingir essa tal zona de despersonalização, esse volume que todo o corpo, desde que começou a andar e

inventou o contrapé, necessita para o ser, esse volume por onde é afetado e a partir do qual trabalha a sua sensibilidade, esse lugar da aprendizagem. Ambos os saberes e pedagogias desdobrados por um e outro agenciamento conduzem, estamos em crer, a processos de confirmação e repetição (de um si-mesmo identitário ou do saber histórico-literário canonizado) e incorporação, mais que de aprendizagem, experimentação, afetação e devir.

7. Ponto da situação e pistas para futura exploração

Acercamo-nos do término da redação, conquanto sem qualquer intuito conclusivo. Pelo contrário, tudo quanto aqui nos moveu foi a abertura do campo de análise, a extensão do espaço e dos materiais de experimentação a que o literário, regra geral, se acha confinado. Nada de conclusões. Porque a elas não chegámos, mas sobretudo porque atrás delas não corremos. O nosso propósito cimeiro, mais que concluir, sempre foi o de puxar pontas soltas, ver onde elas nos conduziam, por que caminhos se aventuravam. Como é a ponta solta, a fissura, a abertura de um vaso comunicante, a linha de evasão, que é primeira relativamente à unidade, à totalização, à homogeneização, pedimos ao leitor da dissertação que, mais que procurar asserções conclusivas, procure novas pontas soltas. Se daqui surgir alguma, a leitura, cremos, já terá valido a pena.

Não queremos, identicamente, desperdiçar este espaço para reunir as principais etapas da investigação, desperdiçá-lo para efeitos de síntese ou de sùmula. Isto porque não queremos incorrer no perigo que qualquer procedimento de resumo comporta, isto é, no perigo de, encurtando, seleccionando o que, de tudo quanto fizemos, mais importa, de, ao fim e ao cabo, desenhar um esqueleto para o argumento, acabar por estar a sedimentar e a consolidar o que queremos manter fluído, movediço, híbrido. Desejávamos — ainda que tenhamos as mais sérias dúvidas do nosso sucesso — ter escrito um texto cujas partes se pudessem, até certo ponto, permutar, que cada uma delas tivesse a elasticidade-bastante para, por mais que o leitor eventualmente possa discordar do argumento aqui construído, ele possa encontrar outras maneiras de produzir sentido. Impor uma síntese final do argumento seria solidificar o que pensamos, mesmo não tendo querido, já ter em alguma medida feito.

Aproveitaremos este espaço para, em vez de nos perscrutarmos, voltar a dissertação para fora de si, ponderando até onde nos podem fazer ir as experimentações aqui levadas a cabo do ponto de vista de possíveis projetos de estudo subsequentes. Tomámos por objeto dois agenciamentos literários específicos, dois agenciamentos conflituantes no que ao ensino do texto literário diz respeito, conflituantes quanto à construção de um território para a leitura literária, dois agenciamentos que nos pareceram particularmente ricos pelos movimentos de atravessamento, e consequentes transformações, que a presença do literário na escola implica, ambos participantes na produção do comum literário, daquilo a que se chama vulgarmente literatura. Tomando por objeto os agenciamentos, tentámos evitar qualquer tipo de explicação que

pressupusesse o que quer que seja, optando por descrever as operações performáticas que tornam literário um quase-texto, compondo-as e decompondo-as nos elementos e nas relações que ativavam, analisando-as, pudemos perceber que estamos na presença de dois entendimentos diferentes do que é, e deve ser, o literário. Dois entendimentos, duas performances, aliás muito difundidas, pensamos: uma que associa o literário ao conhecimento de um cânone, que converte o texto em instrumento de representação, em signo de valores que o transcendem, identificando tendencialmente a sua leitura a um ato de conhecimento; outra, diferentemente, associa o literário a um conhecimento de si, à individualidade e particularidades dos leitores, identificando a leitura a um ato passional. Ambas as narrativas são sobejamente conhecidas e coexistem nos mais variados espaços de debate. Uma observação dos agenciamentos concretos do texto literário em sala de aula proporcionar-nos-ia, eventualmente, um estudo mais detalhado acerca da coexistência e interpenetração destes dois documentos planificadores. Um estudo de observação no terreno, texto a texto, possibilitar-nos-ia perceber a forma como se desenvolve a leitura dos mesmos, como é ela orientada pelos docentes e levada a cabo pelos discentes, os inevitáveis desvios relativamente ao planeado. Será este, com efeito, um dos possíveis caminhos para explorações futuras. Outra das possibilidades que nos parece assomar desta dissertação, é o compromisso com uma cobertura mais exaustiva da controvérsia em causa, abrangendo mais intervenientes, mais argumentos e justificações, mais operações de tradução e performance, mais maneiras, enfim, de fazer e refazer o literário, de o agenciar.

Sobra-nos, apesar de tudo, uma possibilidade que não consiste nem na transferência do foco para a sala de aula, nem a permanência e extensão da controvérsia aqui tomada, mas que vem antes no seguimento do que aqui se fez, aprofundando-o. Seguir e aprofundar esta dissertação, aos nossos olhos de hoje, implicaria, em primeiro lugar, a desenvolver os modelos pedagógicos propostos por um e outro interveniente na contenda. Detivemo-nos, talvez mais demoradamente que o desejável, na produção dos contornos do texto literário, nas operações que, fazendo-o atuar com e em outros elementos, o performaram, que lhe conferiram estabilidade e capacidade de atravessar várias regiões do plano de imanência sem perder o seu estatuto literário, na afetação que deve regular a sua relação com o aluno. Com isso, ainda que tangenciando a questão, deixámos por desenvolver a natureza dos modelos pedagógicos agenciados de um e outro lado, as operações que essas formas de organizar a transmissão dos fluxos de saber impõem ao próprio texto. Além disso, outro trilha possível que poderia aprofundar o

projeto aqui começado, também, aqui e ali tangenciado, se bem que timidamente, seria o de promover o estudo dos modos de subjetivação do aluno, do leitor escolar, abertos por uma e outra performance do texto. Percebemos que, para o MEC, o leitor está muito mais próximo da figura do cidadão, do geral, genérico, coletivo, e que para a APP, ele tende mais para a figura do indivíduo, das suas particularidades, do vivido, da experiência subjetiva. Sabemos, no entanto, que nada se passa assim, que ambos se misturam, provocando processos de subjetivação sempre mistos. Tal como o são, aliás, os saberes e as formas de afetar do literário que aqui procurámos surpreender na sua formação. Se for como dizemos, isto é, se da presente dissertação escorrem as possibilidades que enumeramos, então podemos dizer ter sido bem-sucedidos.

8. Bibliografia

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Atgos.
- Associação de Professores de Português (2013). *Parecer sobre o Programa e metas curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: APP.
- Austin, J. (1962). *How do to things with words*. Cambridge: Harvard university press.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Barthes, R. (2008). *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1999). The sociology of critical capacity. *European Journal of Social Theory*, 2(3), 359-377.
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (2006). *On Justification: Economies of Worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *As Regras da Arte. Gênese e Estrutura do Campo Literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bourdieu, P. (2010). *A distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2014). *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist. *Theatre Journal*, v. 40, n. 4, 519-531.
- Butler, J. (2003). *Problemas de género: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Callon, M. (2001). Redes tecno-económicas e irreversibilidade. *Redes*, v. 8, n. 17, 85-126.
- Callon, M. (2009). A coperformação das ciências e da sociedade. Entrevista com Michel Callon. *Política & Sociedade*, n. 14, 383-406.
- Corrêa, D. (2016). Crítica e os momentos críticos: De La Justification e a guinada pragmática na sociologia francesa. *Mana*, n. 22(1), 67-99.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Editora contraponto.
- Deleuze, G. (1991). *A Dobra. Leibniz e o Barroco*. São Paulo: Papius.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (1996). *O mistério de Ariana*. Lisboa: Ed. Vega-Passagens.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *O anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Deleuze, G. (2006). *A imagem-tempo: Cinema 2*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Descartes, R. (1989). *O Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Didi-Huberman, G. (2017). *Diante do tempo*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Dodier, N. (2005). O espaço e o movimento do sentido crítico. *Fórum Sociológico*, n. 13/14 (2ª série), 239-277.
- Durkheim, E. (2007). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eco, U. (2005). *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eco, U. (2009). *Obra aberta*. Algés: Difel.
- Foucault, M. (1977). *A vontade de saber: história da sexualidade 1*. Lisboa: Edições António Ramos.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, Freud e Marx*. São Paulo: Princípio Editora.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2009). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2011). *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense.
- George, J. (2011). *Luiz Pacheco: Maldição e consagração no meio literário português* (Doctoral dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa)
- Gil, J. (2005). *A imagem-nua e as pequenas percepções: Estética e metafenomenologia*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gil, J. (2008). *O impercetível devir da imanência*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Goldmann, L. (1986). *Para uma sociologia de la novela*. Barcelona: Planeta.
- Greimas, A. (1981). *Semiótica e ciências sociais*. São Paulo: Cultrix.
- Hennion, A. (1989). An intermediary between production and consumption: the producer of popular music. *Science, Technology, & Human Values*, v. 14, n. 4, 400-424.

- Hennion, A. (2011). Pragmática do Gosto. *Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, n. 8, jan/jul, 253-277.
- Hennion, A. (2012). Attachments: a pragmatist view of what holds us. *The First European Pragmatism Conference*.
- Heinich, N. (2001). *La Sociologia del Arte*. Buenos Aires: Ediciones nueva vision.
- Heinich, N. (2012). Mapping intermediaries in contemporary art according to pragmatic sociology. *European Journal of Cultural Studies*, n. 15 (6), 695-702.
- James, W. (1884). What is na emotion? *Mind*, v. 9, n. 34, 188-205.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications. *Soziale Welt*, n. 47, 369-381.
- Latour, B. (2004). Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. *Body and Society*, v. 10 (2/3), 205-229.
- Latour, B. (2012a). *Reagregando o social: uma introdução à teoria do actor-rede*. Salvador: Edusc.
- Latour, B. (2012b). Alguns experimentos em arte e política. *Dispositiva*, n.1, 18-28.
- Latour, B. (2013). Redes, sociedades, esferas: reflexões de um teórico ator-rede. *Informática na Educação: teoria e prática*, v. 16, n. 1, 23-36.
- Latour, B. (2015). Uma sociologia sem objeto? Observações sobre a interobjetividade. *Revista-Valise*, v. 5, n. 10, 165-187.
- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor network: Ordering, strategy and heterogeneity. Lencaster: Centre for Science Studies.
- Lyotard, J-F. (1971). *Discours, Figure*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Marx, K. (1946). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Flama.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Conversas – 1948*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ministério da Educação e Ciência (2014a). *Programa e Metas Curriculares de Português – Secundário*. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação e Ciência (2014b). *Balanço da Consulta Pública*. Lisboa: MEC.
- Miranda, J. B. (1998). *Traços, ensaios de crítica da cultura*. Lisboa: Vega.
- Mol. A. (1999). Ontological Politics: a word and some questions, In Law, J., & Hassard, J. (Eds), *Actor Network Theory and after* (74-89).
- Nancy, J.-L. (2012). 58 indícios sobre o corpo. *Revista ufmg*, v.19, n.1 e 2, 42-57.

- Peirce, C. S. (1878). How to make our ideas clear. *Popular Science Monthly*, n. 12, 286-302.
- Rancière, J. (1995). *Políticas de Escrita*. São Paulo: Editora 34.
- Rancière, J. (2005). *A partilha do sensível: Estética e política*. São Paulo: Editora 34.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Rancière, J. (2011). *O destino das imagens*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Resende, J. M. (2017). O Excel é que manda? As outras faces das desigualdades escolares. In Setton, G., Valente, G. & Gomes, E. E. (orgs), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de injustiça escolar no Brasil e em Portugal* (55-75).
- Ricoeur, P. (1977). *Da Interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- Rorty, R. (2005). A trajetória do pragmatista. In Eco, U., *Interpretação e Superinterpretação* (105-128).
- Searle, J. (2010). *Consciência e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Serres, M. (1991). *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Serres, M. (s/d). *Hominescência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serres, M. (s/d). *Diálogos sobre a ciência, a cultura e o tempo: Conversas com Bruno Latour*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. (1999). *Textos e Ensaios Filosóficos II*. Lisboa: Âncora Editora.
- Thevenot, L. (1984). Rules and implement: investment in forms. *Social Science Information*, n. 23, 1, 1-45.
- Thevenot, L. (2001). Pragmatic regimes governing the engagement with the world. In Knorr-Cetina, K., Schatzki, T., & Savigny Eike v. (eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 56-73).
- Thevenot, L. (2002). Which road to follow? The moral complexity of an equipped humanity. In Law, J., & Mol, A. (eds), *Complexities: Social Studies of Knowledge Practices* (pp.53-87).
- Thevenot, L. (2006). *L'action au pluriel: sociologie des regimes d'engagement*. Paris: La découverte.
- Unamuno, M. (1991). *A agonia do cristianismo*. Lisboa: Cotovia.
- Vandenbergue, F. (2006). Construção e crítica na nova sociologia francesa. *Sociedade e Estado*, 21, n. 2, 315-366.

Legislação consultada:

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de Abril do Ministério da Educação e Ciência.

Diário da República: 2ª série, n.º 77 (2012).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho do Ministério da Educação e Ciência.

Diário da República: 1ª série, n.º 129 (2012).

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de Dezembro do Ministério da Educação e Ciência.

Diário da República: 2ª série, n.º 242 (2012).

Despacho n.º 868-B/2014 de 20 de Janeiro do Ministério da Educação e Ciência.

Diário da República: 2ª série, n.º 13 (2014).